



**Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e do  
Desenvolvimento - PED**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

---

**XII CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA  
CLÍNICA E INSTITUCIONAL**

**2016/2017**

**Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero**

**TRABALHO FINAL DE CURSO**

**DESENVOLVENDO AS PRIMEIRAS COMPETÊNCIAS  
RELACIONADAS À CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA EM  
UMA ALUNA COM TDAH**

**Apresentado por: Maria Cleonici Lima de Andrade**

**Orientado por: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise de Oliveira Vieira**

**BRASÍLIA, 2017**

**Apresentado por: Maria Cleonici Lima de Andrade**

**Orientado por: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise de Oliveira Vieira**

## **Resumo**

O objetivo deste trabalho foi intervir nos processos de aquisição de competência relacionados à construção da leitura e escrita, em uma aluna com dificuldade de aprendizagem, por meio de uma intervenção psicopedagógica. Utilizamos a metodologia de pesquisa de intervenção que parte da avaliação psicopedagógica com objetivo de conhecer o sujeito, em suas capacidades e dificuldades. Após a avaliação, elaborou-se uma proposta de intervenção, onde a análise de uma sessão fundamentou os objetivos e estratégias da sessão seguinte. As intervenções foram realizadas com intuito de desenvolver esquemas que favorecessem o desenvolvimento das habilidades e competências para construção de estruturas cognitivas envolvidas no processo de aquisição da leitura e escrita, ora defasadas, tais como: dificuldades em reconhecer as letras que representam as vogais, juntar letras e formar sílabas, estabelecer relações unívocas e biunívocas entre as letras e o seu valor sonoro; completar palavras dissílabas e trissílabas. Concluimos a intervenção e como resultados a aluna foi capaz de fazer a leitura, e escrever palavras simples, fazer a leitura compartilhada de um texto, e reconhecer e escrever o seu prenome. Dessa forma, atingiu a nossa meta que foi desenvolver, na aluna, competências relacionadas à aquisição da leitura e escrita.

Palavras-chave: intervenção psicopedagógica, mediação, alfabetização e letramento.

## **Abstract**

The goal of this work was to intervene, through a psychopedagogic intervention, in the processes leading up to the acquisition of competencies related to the reading and writing skills of a student with learning difficulties. We used an interventive research methodology that bases itself on a psychopedagogic evaluation that aims to build an acquaintance with the subject's capacities and difficulties. After the evaluation, we elaborated an intervention proposal in which the analysis of a session contributed with the goals and strategies of the following one. The interventions were carried out with the intent of developing schemes that would favor the development of then outdated skills and competencies in the construction of cognitive structures involved in the capacity to read and write, such as: difficulties in recognizing letters that represent vowels, joining letters in order to form syllables, establishing univocal and biunivocal relations between letters and their sound value, and completing dissyllable and trisyllable words. We concluded the intervention, and as a result the student was able to read and write simple words, to share the reading of a text with others and to recognize and write her own name. In this manner, we reached our goal, which was to develop in the student competencies related to the acquisition of reading and writing skills.

**Keywords:** Psychopedagogic intervention, mediation, alphabetization and literacy.

## Índice

<b>I/ Introdução.....</b>	<b>5</b>
<b>II/ Fundamentação Teórica.....</b>	<b>8</b>
2.1/ A Construção da leitura e escrita.....	8
2.2/ A Alfabetização e o letramento na escola.....	10
2.3/ A Criança com TDAH .....	14
<b>III/ Método de Intervenção .....</b>	<b>18</b>
3.1/ Sujeito .....	18
3.2/ Procedimentos adotados .....	18
<b>IV/ A Intervenção Psicopedagógica: da Avaliação Psicopedagógica à Discussão de Cada Sessão de Intervenção.....</b>	<b>20</b>
4.1/ Avaliação psicopedagógica .....	20
4.1.1/ Sessão de avaliação psicopedagógica 1 .....	20
4.1.2/Sessão de avaliação psicopedagógica 2.....	22
4.2/ As sessões de intervenção.....	27
4.2.1/ Sessão de intervenção psicopedagógica 1.....	27
4.2.2/ Sessão de intervenção psicopedagógica 2 .....	28
4.2.3/ Sessão de intervenção psicopedagógica 3 .....	29
4.2.4/ Sessão de intervenção psicopedagógica 4.....	31
4.2.5/ Sessão de intervenção psicopedagógica 5.....	33
4.2.6/ Sessão de intervenção psicopedagógica 6.....	37
4.2.7/ Sessão de intervenção psicopedagógica 7.....	41
<b>V/ Discussão Geral dos Resultados da Intervenção Psicopedagógica .....</b>	<b>46</b>
<b>VI/ Consideração Finais .....</b>	<b>51</b>
<b>VII/ Referências Bibliográficas.....</b>	<b>52</b>

## **I/ Introdução**

Cursando a faculdade, trabalhei como Acompanhante Pedagógico em uma determinada escola, com alunos que tinham dificuldades de aprendizado em vários aspectos tanto físico-motor como psicológico. Surgiu então essa curiosidade de como poder ajudá-los de forma adequada? Terminei o curso e fui contratada para exercer a profissão em outras escolas, tanto de Educação Infantil quanto de Ensino Fundamental e me deparei com as mesmas situações escolares e as dúvidas foram surgindo. Percebi que só a graduação não tinha sido o suficiente para sanar tantos questionamentos em relação ao ensino aprendizado de crianças ativas, mas com um desenvolvimento diferenciado.

Então pensei: tenho que encontrar uma solução para sanar um pouco desses conflitos educacionais e comecei a ler livros, assisti a videoaulas, a reportagens, a entrevistas e tudo referente ao contexto citado, mas não era o suficiente, pois cada vez mais surgiam dúvidas. Só depois de assistir a uma entrevista com uma psicopedagoga, onde a mesma relatava que muitas pessoas tinham dúvida em relação ao trabalho desse profissional. Ouvi, portanto, essa explicação: para que um aluno com dificuldade de aprendizagem tivesse uma qualidade de vida educacional e familiar melhor, deveria existir para eles um psicopedagogo (a) para orientá-los nos caminhos a seguir, compactuando com outros profissionais.

Então, resolvi me especializar em psicopedagogia. Na reta final do curso, conheci uma aluna com nove anos de idade que ainda não aprendera a ler e escrever. A criança foi descrita como desorganizada, tinha baixa autoestima, estava repetindo o 3º ano do Ensino Fundamental e não sabia escrever o seu nome completo. E como tínhamos que fazer um estágio supervisionado, elegi esta menina como minha colaboradora.

Decidi desenvolver o trabalho de pesquisa com essa aluna em relação à organização das estruturas cognitivas, que pudesse refletir de forma positiva em seus aspectos emocionais, sendo assim compactuo com a análise do ponto de vista psicológico de Fávero que aborda observações de Wallon (1963 apud Fávero, 2014, p. 218) acerca da emoção, que tem um papel importante para o desenvolvimento psicológico. Segundo a autora podemos dizer que “na perspectiva Walloniana a emoção se desenvolve do seu estado fisiológico ao seu papel social, de modo que a natureza primitiva das emoções é a base que pode preparar ou suspender os automatismos” (Fávero, 2014, p. 218).

Isso significa dizer que se o sujeito não estiver bem emocionalmente, as organizações das estruturas cognitivas serão comprometidas, e, assim, não terá vontade própria para desenvolver qualquer atividade, sendo que os seus aspectos biológicos deverão estar em consonância com os aspectos psicológicos, ou seja, entre a emoção e a atividade intelectual há a mesma evolução, tal como defendido na perspectiva piagetiana (Fávero, 2014).

Baseada no pensamento de Almeida e Farago (2014), podemos entender a relevância do sentido da participação crítica nas práticas sociais que envolvem a escrita, mas também no sentido de considerar o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutivos de nossa identidade cultural primeira, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade (Goulart, 2006).

A partir destas ideias, justificamos os procedimentos para trabalhar com esse sujeito; instrumentos do cotidiano dessa aluna, que pudesse ter uma relação de signos com significados culturais, já que podemos considerar a escrita como uma espécie de signo e que a leitura é o significado da representação simbólica. Portanto, para intermediar nesse contexto de leitura e escrita, fui em busca das ideias de Vygotsky que defende:

A função do instrumento é servir como condutor da influência humana no objeto da atividade; ele é externamente orientado[...] o signo, por outro lado, não muda nada no objeto em função psicológica. Ele é um modo de atividade interna visando o controle de si mesmo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra que a natureza dos meios que elas usam não pode se a mesma (Vygotsky, 1978, p.55, tradução nossa).

Como percebemos nessa citação, o signo não muda em seus aspectos constitucionais, isso significa dizer que a letra E seja onde ela estiver contextualizada sempre será a letra E graficamente, mas dependendo do contexto ou do objeto de representação fonológica tem outro significado.

Partindo destes pressupostos, esse trabalho foi desenvolvido com uma criança de nove anos de idade com um laudo de TDAH, retida no 3º ano do Ensino Fundamental I Anos Iniciais da Unidade Escolar; Escola Classe 102 do Recanto das Emas cidade satélite de Brasília, como requisito final para conclusão do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional do Instituto de Psicologia de Universidade de Brasília, turma 2016/2017.

Na primeira etapa dessa intervenção, foi realizado o contato inicial com a mãe da aluna, entregamos uma assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido, fizemos uma anamnese para que pudéssemos obter algumas informações relacionadas à aluna. Com

base em todas essas informações, posteriormente realizamos a segunda fase dessa intervenção, duas sessões de avaliação, de onde obtivemos os dados que fundamentaram a elaboração do objetivo desta intervenção que foi intervir nos processos de aquisição de competência relacionados à construção da leitura e escrita de uma aluna com dificuldade de aprendizagem, por meio de uma intervenção psicopedagógica.

Na terceira parte desta pesquisa, investimos nas estratégias para mudar de fato as estruturas em construção para a aquisição da leitura e da escrita.

Para escrever este relatório, fundamentamos teoricamente toda a nossa prática, desde a utilização de método de pesquisa de intervenção (Fávero, 2012), passando pela teoria da psicogênese da escrita (Ferreiro & Teberosky, 1999) e por algumas informações a respeito da alfabetização e do letramento.

Ao final, apresentamos uma discussão geral dos nossos resultados e fechamos o relatório com nossas considerações a respeito de todo o processo de intervenção.



## II/ Fundamentação Teórica

### 2.1/ A Construção da leitura e escrita

Ler e escrever são ações e reflexões na vida de um ser humano. Vamos imaginar uma criança recém-nascida, ao se deparar com o mundo encontra o letrado, pois os letrados estarão disponibilizados em vários aspectos constitucionais da vida do ser humano, sejam eles através de textos escritos ou imagens, que a partir do desenvolvimento da criança, ela vai adquirindo as práticas de leitura e escrita de um texto para ampliar sua visão e, assim, inovar conhecimentos.

Podemos também considerar essa prática de leitura e escrita como uma forma de expressar o pensamento, expondo até mesmo os nossos sentimentos. É desde os nossos primitivos, segundo os cientistas, que o ser humano tentava uma comunicação através do sistema gráfico, seja ele por meio de um desenho, seja de letras. O que aconteceu destes tempos até agora foi que esse sistema evoluiu e, de certa forma, para que o sujeito compreenda e compartilhe melhor de todo esse progresso, existe uma dialética sobre como esse sujeito assimila e adapta esse conhecimento para ser um sujeito ativo e transforme a consciência através das ações do seu próprio pensamento. Por isso, que essa prática não pode ser um ato sem menor fundamento, pois de acordo com Alexander (2012) apud Fávero:

As situações de ensino devem considerar as estratégias que possam evitar o tratamento de informação de modo isolado e fragmentado para promover o pensamento transversal entre textos, tarefas e áreas. Não se trata da defesa da leitura pela leitura ou do escrever pelo escrever; trata-se de considerar tais atividades como instrumento do pensamento humano de defender tais instrumentos como o cerne da educação em geral e da educação formal em particular todos os níveis (Fávero, 2014, pp. 403- 404).

Levando em consideração tais observações, podemos afirmar que tudo na vida deve ter um sentido para ser realizado e no que concerne à leitura e escrita, entendemos que não podemos introduzir um texto sem ter noção para que serve esse texto, como abordar esse texto, para quem, onde aplicar esse texto, sendo que não é uma prática aleatória, e, sim, algo planejado, estruturado e organizado com finalidades, sem restrições à especificidade do ser humano. Deve-se, portanto, considerar os estímulos, instrumentos, tempo para facilitar a compreensão e assimilação para a adaptação desse texto e todos sejam capazes de absorver as práticas da aprendizagem de leitura e escrita e, assim, alcance a epistemologia para atuar em qualquer área do conhecimento, desde que tenha competência e desenvolva habilidade no campo conceitual almejado. Então, vamos nos atentar para a discussão de alguns autores,

inclusive a de Emília Ferreiro sobre o que é ler e escrever para se ter visão de conhecimento. Brasil (2007), no que se refere ao Pró-letramento, afirma:

A partir dos anos 1980, o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação. Progressivamente, o termo passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. É diante dessas novas exigências que surge uma nova adjetivação para o termo – alfabetização funcional – criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais e, posteriormente, a palavra letramento (Brasil, 2007, p.10).

Com base nesse conceito, podemos perceber que a escrita vai além de um simples desenho das letras com uma sonoridade, mas o que tudo isso em conjunto representa dentro de um contexto educacional que traz uma reflexão na vivência sociocultural de um determinado sujeito, pois, se esse fato se restringir apenas nos códigos da escrita, o sujeito não terá uma visão ampla sobre o conhecimento e torna-se um agente passivo do seu próprio conhecimento, sendo que para assimilar e adaptar as práticas de leitura e escrita:

É necessária uma proposta pedagógica que dê suporte ao pleno desenvolvimento desses aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita desde o início da escolaridade, tendo em vista proporcionar ao aluno a formas de utilização da escrita para diferentes finalidades. Dessa forma, aprender a ler e escrever envolve a apropriação do sistema alfabético e ortográfico e o desenvolvimento das habilidades textuais, ou seja, a produção de textos observando os elementos discursivos, conforme a tipologia textual, de modo a perceber que cada gênero tem uma forma diferente quanto à estrutura e organização (Almeida & Farago, 2014, p. 215).

De acordo com as autoras acima citadas, para que esse processo de leitura e escrita aconteça de forma coerente são necessários alguns requisitos, como, por exemplo, metodologia/ estratégias utilizadas pelo professor que tem um papel fundamental, para que o aluno adquira essas habilidades de ler e escrever de forma planejada e organizada, tendo capacidade de interagir com discernimento nas distintas espécies literárias. Neste sentido, segundo Weiss (2000, p.62) *apud* Almeida e Farago (2014), “o ensinar a língua escrita em contextos letrados, a função do professor é observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar” (Almeida & Farago, 2014, p. 216).

Isso significa dizer que o aluno não é uma folha em branco que chega à escola, sem ter noção do que é uma escrita, mas que a partir dali, seja incentivado e motivado a aprimorar todo aquele conhecimento, sendo o autor responsável por todos esses desafios, o professor

focando ali no momento os ajustes possíveis, e, assim, o aluno venha ser alfabetizado e consequentemente letrado. Com esse embasamento teórico, em relação à leitura e escrita, fomos entender como será abordado esse contexto de alfabetização e letramento nas escolas.

## **2.2/ A Alfabetização e o letramento na escola**

Para adentrarmos nesse tema, vamos entender o que é alfabetizar para se obter as práticas de letramento. Sendo que o letramento não é o nosso foco principal e, sim, a alfabetização.

Entendemos que a alfabetização é conhecer os símbolos ortográficos e dá um significado para a junção ou não deles, através de uma representação textual. Enquanto o letramento é a ressignificação de todo esse processo que reflete o pensamento do sujeito no momento da execução das ações dentro de um contexto sócio cultural.

Para Soares (2003), a alfabetização é a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever ao passo que o letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Em consonância com Soares (2003), podemos justificar que os dois termos estão articulados, sendo um o segmento para o outro e, assim, níveis de compreensão textual das mais diversas formas do sistema literário serão assimilados, compactuando para a epistemologia dos mais diferentes tipos de linguagens. Mas, para adquirir habilidades e competência em relação ao desenvolvimento dessas práticas, primeiro o sujeito precisa aprender como funciona o processo inicial desse sistema que é o de alfabetização que segundo alguns autores envolvem alguns métodos. É nesse contexto político e social que Mortatti (2014, p. 25) situa o “primeiro momento” da história da alfabetização no Brasil (1876 a 1890), marcado pela “[...] disputa entre o então ‘novo’ método João de Deus para o ensino da leitura, baseado na palavração, e os ‘antigos’ métodos sintéticos – soletração e silabação – em que se baseiam as primeiras cartilhas escritas por brasileiros”.

Em relação ao Ensino da leitura pelo método analítico, segundo Mortatti, quanto ao método para ensinar a ler, há “uma preliminar obrigada: dado o mestre competente, tudo depende do discípulo” (Köpke, 1916, p.120 *apud* Mortatti, 2014), ou seja, de suas aptidões, de onde decorre a escolha do método analítico e dos processos mais adequados para sua execução (Mortatti, 2014, p.69-70).

Entendemos, nesse trecho, que há uma dependência em relação ao método, porque antes dele existe o sujeito para quem aplicar, pois como podemos analisar.

Durante décadas, discutiu-se que métodos seriam mais eficientes para a alfabetização: se os sintéticos (que partem da letra, da relação letra-som, ou da sílaba, para chegar à palavra), ou os analíticos, também chamados globais (que têm como ponto de partida, unidades maiores da língua, como o conto, a oração ou a frase) (Carvalho, 2011, p.18).

Isso significa dizer que o sistema de alfabetização perpassa por toda uma estratégia de ensino aprendizagem, sendo que o mediador desse ensino aprendizagem fará escolhas entre métodos utilizar para construir o processo inicial de leitura e escrita. Sendo que, segundo Costa (2014) de acordo com os métodos tradicionais da alfabetização existe o método sintético que pode ser dividido em três outros métodos:

-Soletração: este método, característico do início do século XX, tem como principal material a cartilha ABC e trabalha apenas com palavras soltas. Parte-se das letras, pretendendo o professor mostrar que essas quando se unem, representam sons, as sílabas (Carvalho, 2011). O método fundamenta-se principalmente na agregação de estímulos visuais e auditivos, utilizando a memorização como principal recurso, pois o nome da letra é associado à sua forma visual.

-Silabação: representado pela Cartilha da Infância, este método assim como da soletração, apela para a memória ao invés da compreensão.

-Método fônico: A proposta de dois métodos fônicos bastante divulgados e conhecidos são os da Abelhinha e da Casinha Feliz. No método fônico, o professor dirige a atenção da criança para a sonoridade da língua, ou seja, evidenciam que as palavras são formadas por sons, os fonemas (Costa, 2014, pp.13-14).

Percebemos que o método sintético abrange três níveis, nas quais iremos nos atentar para dois deles, silabação e soletração os quais segundo Mendonça:

Na França, foi criado o método silábico: estratégia de unir consoante e vogal formando a sílaba, e unir as sílabas para compor as palavras. No método silábico, ensina-se o nome das vogais, depois o nome de uma consoante e, em seguida, são apresentadas as famílias silábicas por ela compostas. [...]. Analisando linguisticamente o método fônico, podemos afirmar que, na língua portuguesa, a menor unidade pronunciável perceptível para o aprendiz é a sílaba, e não o fonema, pois, embora tenha escrita alfabética, na oralidade, o português é silábico (Mendonça, 2007, p. 22).

Por sua vez, Carvalho (2011) afirma o seguinte acerca do método sintético:

O método sintético de silabação ainda continua em uso tanto nas cidades quanto no interior, pois nem todos os jovens ou crianças se mostram capazes de entender o mecanismo da combinatória das sílabas, dando ênfase nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo à memória e não à compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos para leitura e a escrita (Mendes, 2017, p.24).

A autora salienta que houve mudanças em relação a esse método sintético e que existe uma evolução ao conhecer as letras e a sonoridade delas, o que isso representa perante um texto, desde o processo inicial do ensino aprendizagem;

Tal como acontece com a soletração, o método silábico separa os processos de alfabetização e letramento com base no pressuposto, segundo o qual a compreensão da leitura vem depois da aprendizagem do processo de codificação (Carvalho, 2011).

Os métodos educacionais evoluíram e foram desenvolvidas outras propostas, nos chamados métodos analítico-sintéticos, que tentam combinar aspectos de ambas as abordagens teóricas, enfatizando a compreensão do texto desde a alfabetização inicial, próprio dos métodos globais, e paralelamente identificar os fonemas e explicitar sistematicamente as relações entre letras e sons (Carvalho, 2011).

Como enfatiza Moreira (2013, p.4), Emília Ferreiro promoveu distintas discussões relacionadas à ideia de “que não são os métodos que alfabetizam, nem os testes que auxiliam o processo de alfabetização, mas são as crianças que (re) constroem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de hipóteses que formulam”.

Nesse desfecho, concretiza-se a ideia de que são as estratégias que a criança encontra para desenvolver esse processo de leitura e escrita e não apenas os métodos, seguindo o pensamento de Moreira que cita, como as ideias de Ferreiro originaram a concepção construtivista que se autoproclama uma revolução conceitual e não um novo método de alfabetização. Tal concepção defende uma alfabetização contextualizada e, portanto, significativa que deve dar-se por meio da transposição didática das práticas sociais de leitura e escrita para o contexto da sala de aula. Segundo Mendes (2017), as teorias educacionais e os métodos de alfabetização demonstram sua complexidade na medida em que cada profissional assume um papel diferente diante da formação e transmissão na maneira de ensinar. Portanto, é de suma importância a análise de aspectos relacionados às práticas do ensino do código escrito, desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando o repensar dessas práticas relacionadas à qualidade da educação nos dias de hoje.

Como podemos perceber, mesmo depois de tanto tempo de discussão, ninguém tem um método adequado para cada tipo de aluno aprender o processo de alfabetização e que se pode estabelecer são estratégias nas quais podem envolver mais de um método de ensino aprendizagem em relação à alfabetização, isso quem pode definir é o mediador desse sistema. Para tanto, precisa-se, em primeiro lugar, analisar suas competências para absorver e progredir as habilidades desse aluno, o importante é que:

Um aspecto fundamental para os momentos iniciais da alfabetização é que o aluno faça a diferenciação entre as formas escritas e outras formas gráficas de expressão. Esse também não é um saber óbvio e que “já vem pronto” e, por isso, precisa ser trabalhado em sala de aula, em situações que levem as crianças a distinguir entre: (i) letras e desenhos; (ii) letras e rabiscos; (iii) letras e números; (iv) letras e símbolos gráficos como setas, asteriscos, sinais matemáticos etc. (Brasil, 2007, p. 25).

Em consonância com esse trabalho e no intuito de que sozinho, o sujeito não consegue avançar para alcançar seus objetivos e que valorizamos esse pensamento;

A alfabetização é um processo de natureza complexa, trata-se de um fenômeno de múltiplas facetas que trazem objetos de estudo de várias ciências, sendo necessária a articulação e integração dos estudos desenvolvidos no âmbito dessas ciências para conduzir a uma teoria coerente da alfabetização (Soares, 2003). Configurando que a escola é a instituição responsável pela alfabetização dos indivíduos, a sociedade delega a ela a responsabilidade de prover as novas gerações de habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo cidadão (Soares, 2003). Considerando esses argumentos e acreditando que a escola em parceria com a sociedade e a família tem um papel importante no desenvolvimento do ser humano é que concordamos que:

Nenhum material didático é completo, pronto e acabado. Todos são passíveis de serem melhorados e adaptados pelo professor, em função de suas necessidades em sala de aula. Assim, acredita-se que o professor que possuir boa fundamentação teórica e científica, aliadas à prática, terá condições de superar as imperfeições de métodos, poderá optar por um caminho e oferecer condições para que seu aluno tenha uma alfabetização consciente, que aprenda pensando e não apenas memorizando sinais gráficos (Mendonça, 2007, p. 33).

Com todo esse suporte e confiante nesses aspectos, sem um sentimento partidário em relação ao método podemos concluir que “alfabetização gira em torno de três aspectos importantes da linguagem: a fala, a escrita e a leitura. Analisando estes três aspectos, tem-se uma compreensão melhor de como são as cartilhas ou qualquer outro método de alfabetização” (Cagliari, 1999, p. 82).

Com base em todo esse referencial teórico e no entendimento de que todos os alunos conseguem ser alfabetizados, não importa suas especificidades e o que vai influenciar são as

estratégias e o tempo e não só um método de ensino é que nesse último tópico fomos entender como uma criança com Transtorno do *Déficit* de Atenção com Hiperatividade (TDAH) aprende apesar dos *déficits* que fazem parte de sua personalidade.

### 2.3/ A criança com TDAH

Serão elencados nesse tópico um pouco a respeito sobre a aprendizagem da criança com TDAH, algumas dificuldades e como isso pode ser superado, como a mesma pode ter uma aprendizagem de acordo com uma abordagem que facilite todo esse processo, apesar de alguns *déficits*.

A criança com TDAH tem algumas características específicas como:

Tem dificuldade em manter sua atenção e o controle ou inibição dos impulsos. A atenção da criança com TDAH é bastante reduzida em relação ao esperado para a idade; assim, ela encontra dificuldade em manter uma atenção na tarefa, principalmente se essa for extensa. Uma das características de quem tem TDAH é o hiperfoco, que é a capacidade de se concentrar em algo e permanecer horas hiperconcentrada em determinada atividade; por esse motivo parece mais adequado usar o termo instabilidade de atenção ao invés de déficit de atenção (Luizão & Scicchitano, 2014).

Nesse sentido, precisamos trabalhar com estratégias que desperte na criança o interesse pelo desenvolvimento daquela ação, mas antes de nos focarmos nesses aspectos, vamos nos atentar para esse relato:

Quando falamos em lidar com portadores de TDAH, falamos também em interdisciplinaridade, ou seja, são necessárias também outras intervenções, entre elas a psicopedagógica, que se volta para a construção de condições para que o sujeito possa situar-se de forma adequada, e o comportamento patológico situar-se em um segundo plano (Stroh, 2010, p.93).

Podemos concluir que nesse viés antes de rotular o sujeito, devemos nos atentar para um trabalho em equipe no intuito de investigar as causas e, a partir daí, encontrar soluções para que esse sujeito se adapte de forma adequada em qualquer âmbito social. E referente à área educacional, segundo Stroh:

O psicopedagogo em sua atuação institucional ou clínica pode exercer um trabalho de reflexão e orientação familiar, possibilitando elaboração acerca do direcionamento das condutas que favorecem a adequação e integração do indivíduo com TDAH, trazendo perspectivas sob diretrizes de vida e evolução (Stroh, 2010, p. 93).

De acordo com esse pensamento, existe o profissional, nesse caso o psicopedagogo, que deve dar o primeiro passo que é o contato com a família para que possa entender a vida cotidiana desse sujeito, criar possibilidades para que a família encontre formas coerentes de inserir esse sujeito dentro da sociedade, sem causar transtornos e que se sinta uma pessoa

“normal” como qualquer outra, sendo responsável pelos seus direitos e deveres. Mas para que isso aconteça, segundo Benczik, a criança ou o adolescente portador de TDAH precisa:

Ser estimulada de maneira correta em tempo integral, para que mantenha sua atenção no que está fazendo ou estudando. [...]. Quando a criança ou adolescente estiver no processo de avaliação diagnóstica ou mesmo já fazendo o tratamento interventivo. O profissional pode focalizar dificuldades específicas da criança, em termos de habilidades sociais, criando um espaço e situações para desenvolvê-las, por meio da interação com a criança por intermédio de qualquer atividade lúdica (Benczik, 2006, p. 92).

Consoante a esse seguimento, podemos perceber que a estimulação é um dos fatores principal para reter a atenção do sujeito com TDAH e isso deve ser realizado constantemente. E baseada nesses aspectos, segundo a autora Stroh (2010), a criança ou adolescente poderá desenvolver habilidades como: Saber ouvir, iniciar uma conversa, olhar nos olhos para falar, fazer perguntas e dar respostas apropriadas, oferecer ajuda para alguém, brincar cooperando com o grupo, sugerir outras brincadeiras, usando sua criatividade, agradecer, falando obrigado, saber pedir por favor, manter-se sentada ou quieta por um período, saber esperar sua vez para falar ou jogar, ser amigável e gentil, mostrar interesse em algum assunto, respeitar o outro como um ser diferente que possui sentimentos e diferentes opiniões, dar atenção às outras pessoas e saber perder, entendendo que não se pode sempre ganhar.

Percebemos o quanto todas essas habilidades são de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças ou adolescentes, mas focamos exclusivamente, na habilidade de saber esperar sua vez para falar ou jogar, sendo que como salienta Stroh, existem alguns tipos de intervenções relacionadas à psicopedagogia e à arte terapia que podem ser utilizadas durante o processo, como:

Jogo com regras: Através dos jogos, a criança deverá submeter-se às regras e normas, onde poderá desenvolver suas habilidades, seu raciocínio, autoimagem, tolerar frustrações, saber ganhar ou perder, saber esperar sua vez, planejar uma situação, aprender a ouvir etc. (Stroh, 2010, p. 95).

Segundo a autora mencionada acima, os jogos que possuem regras permitem que a criança, além de ter seu desenvolvimento social quanto a limites, possa participar, saber ganhar, perder, melhorar seu desenvolvimento cognitivo, e possibilita a oportunidade para a criança saber onde está, o motivo e o tipo de erro que cometeu, tendo chance de refazer, naquele momento, da maneira correta (Benczik, 2006).

Nesse trecho, é notável que o papel da ludicidade tem fundamental importância no desenvolvimento da aprendizagem dessa criança, sendo que outros possíveis fatores para ajudar no desenvolvimento da aprendizagem de crianças com TDAH, segundo Bonadio e



Mori com relação a uma pesquisa sobre o uso do medicamento e a aprendizagem dessas crianças relatos afirmam que:

Todas as mães e quatro professoras consideram que o medicamento contribuiu para a criança melhorar a atenção, controlar o comportamento e ajudou na aprendizagem. Porém, em nossas observações, ficou muito evidente em dois casos, que as crianças se mantinham apáticas durante todo o período da aula; outras, mesmo como medicamento, não realizavam as atividades. As falas remetem mais à mudança no comportamento do que aos aspectos relacionados à aprendizagem (Bonadio & Mori, 2013, p. 203).

Com essa afirmação fica evidente que a medicação facilita o estado emocional de algumas crianças, mas não resolve os problemas de aprendizagem de todas, ficando a cargo do professor em sala de aula utilizar suas estratégias, através das suas observações como relataram as autoras;

As observações da sua prática pedagógica revelaram aspectos que contribuem para o desenvolvimento da atenção, como: aulas planejadas; atividades curtas, porém com continuidade; exigência quanto ao caderno; capricho, ordem na cópia das atividades, organização em sala; participação oral dos alunos. Sua prática pedagógica com certeza contribuiu para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, mas, ela parece não se dar conta de que está cumprindo sua tarefa como educadora (Bonadio & Mori, 2013, p. 204-205).

A participação do professor como mediador no processo de desenvolvimento da criança, faz toda diferença desde que tenha a malícia de olhar, mas não só olhar com bons olhos, mas ver além das possibilidades, enxergar as potencialidades para gerar competências, desenvolvendo habilidades e como menciona Vygotsky:

[...] a tarefa da educação com relação aos processos de aprendizagem consiste em estabelecer em que medida desenvolveram-se na criança aquelas funções, aqueles modos de atividade e faculdades intelectuais que são indispensáveis para assimilar certos campos do conhecimento e adquirir certas habilidades (Vygotsky, 2004, p. 467).

Podemos concluir que é na escola onde existe o investimento para o ensino aprendizagem das crianças, a partir dos seus aspectos constitucionais, tanto quanto biológico como psicológico, considerando a ciência como uma filosofia para redescobrir um ser ativo na sua integralidade.

Para alterarmos um processo que não vem se desenvolvendo de acordo com o esperado para o ano em curso escolar, necessita-se de uma metodologia que identifique não somente as dificuldades, mas também as facilidades que o aluno apresenta em relação ao conteúdo escolar em questão. Por isso, neste trabalho, adotamos a metodologia de pesquisa de intervenção defendida por Fávero (2012) no intuito de aprendermos não somente a desenvolver competências no outro, mas em nós mesmas. De acordo com Fávero (2012, p.55), para contribuir para a construção de novas estruturas cognitivas com uma intervenção

psicopedagógica é preciso encadear as sessões “Cada uma das sessões deve ser descrita em termos de objetivos e atividades propostas, registrada em áudio, transcrita na íntegra e avaliada em termos de competências e dificuldades do sujeito.” Dessa forma, se pôde identificar as lacunas existentes no conteúdo que se quer intervir e ao mesmo tempo, reavaliar e redimensionar constantemente a prática do mediador. Passaremos a seguir a descrever o sujeito, colaborador deste trabalho e os procedimentos desenvolvidos no mesmo.

### III/ Método de Intervenção

#### 3.1/ Sujeito

S tem nove anos de idade, sexo feminino, nasceu em 04/11/2007 de parto cesariano, pois era grande com 53 centímetros, pesando 4 kg. É a última das 4ª gestações que não foi planejada, teve um acompanhamento de pré-natal, ao nascer não teve problema com a amamentação, andou em uma faixa etária normal, fez todos os procedimentos anteriores, como; engatinhar sentar etc. Em 2017, devido à fratura do braço direito precisou fazer cirurgia. Os pais são separados, mora com uma das irmãs e a mãe, faz acompanhamento psicopedagógico e psicológico, tem um laudo com um diagnóstico de transtorno de *déficit* de atenção com hiperatividade - TDAH.

Em relação aos aspectos emocionais, S é ansiosa, alegre, queixosa e afetiva com a família. Cumprimenta as pessoas, mas não faz amizade com facilidade, prefere trabalhar sozinha que em grupo e, às vezes, é agressiva ao ser contrariada e segundo ela, sua mãe acaba fazendo suas vontades. (*sic* mãe)

S é uma aluna do 3º ano do Ensino Fundamental I Anos Iniciais da Unidade Escolar. Escola Classe 102 do Recanto das Emas cidade satélite de Brasília. Segundo o relatório da escola, C nos 1º e 2º ano escrevia o prenome com o auxílio da ficha, no 2º ano escrevia garatuja, reconhece a vogal A, apresenta dificuldade em associar as consoantes. Em 2015, S. estava no nível pré-silábico, segundo o relatório da escola, quanto ao raciocínio lógico – matemática- consegue contar de um até cinco desordenadamente, não conseguiu adquirir conceitos de adição e subtração. Já no 3º bimestre do ano de 2016, S continua com o prenome, mas sem o auxílio da ficha. Foram trabalhados jogos, executando as mesmas atividades para dar respaldo no desempenho da aprendizagem, S apresentava dificuldades na realização das atividades escolares, parecia que não tinha interesse pela aprendizagem. Passou com notas baixa, mas com pedido da mãe, ficou retida no 3º ano em 2017.

#### 3.2/ Procedimentos adotados

Esta intervenção dividiu-se em três etapas: na primeira etapa, foi feito o contato inicial com a mãe da aluna, anamnese e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Na segunda etapa, foi entregue uma declaração da universidade na escola onde a aluna

estudava para autorizar a realização do trabalho da pesquisadora e fundamentar o porquê da pesquisa. Foi feito um pequeno questionário com a aluna para coleta de dados sobre rotina e suas preferências relacionadas à aprendizagem e, posteriormente, foram realizadas as avaliações e intervenções psicopedagógicas.

Os locais de atendimento foram a sala de informática, sala de coordenação dos professores, sala da xérox, pois nem sempre a mesma sala estava disponível. Sendo que na sala de informática as participantes da pesquisa teriam que dividir a sala com outros atendimentos, como, por exemplo, no mesmo ambiente tinham professores ministrando aulas de reforço para outros alunos. Assim, a pesquisadora, nesse ambiente, teve que adaptar uma nova estratégia de procedimento para a realização da sessão devido ao espaço ambiente, pois seu planejamento era trabalhar jogos com a aluna, mas o espaço era restrito e não poderia fazer barulho, para não incomodar os outros alunos.

O planejamento de cada sessão ocorria após a transcrição da anterior. Com o intuito de preservar o conteúdo das interlocuções entre pesquisadora e sujeito, as sessões foram gravadas e transcritas na íntegra. De acordo com Fávero (2012, p.55), “cada uma das sessões deve ser descrita em termos de objetivos e atividades propostas, registrada em áudio, transcrita na íntegra e avaliada em termos de competências e dificuldades do sujeito”.

Durante a transcrição das sessões, utilizou-se S para a fala e ações do sujeito e P para a fala e ações da mediadora.

As apresentações das sessões foram feitas em texto corrido com a seguinte estrutura: data, atividade, tempo, objetivo, material utilizado, procedimento, resultados obtidos e discussão. Os resultados e discussão foram feitos após cada sessão, de modo que o resultado de uma trouxe os dados necessários para o planejamento da sessão seguinte, sendo os objetivos estabelecidos sessão por sessão. Ao final, realizamos uma discussão geral dos resultados obtidos nas sessões de avaliação e intervenção e encerramos com as nossas considerações finais a respeito do trabalho desenvolvido neste relatório.

## IV/ A Intervenção Psicopedagógica: da Avaliação Psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção

### 4.1/Avaliação psicopedagógica

#### 4.1.1/ Sessão de avaliação psicopedagógica 1. -Data: 05/04/2017.

##### *1º Atividade*

**Objetivo:** Verificar se a aluna diferencia letras de números.

**Material Utilizado:** As letras do alfabeto e os números recortados em EVA.

**Procedimento:** A P escolheu doze letras do alfabeto as quais foram: A, B, C, D, F, H, L, N, P, R, S e T e os números 2, 4, 5, 7 e 8, em seguida, pediu para que S embaralhasse todos, e, posteriormente que S separasse letras de números. Então S perguntou “*que que é isso?*” A P repetiu: *você vai separar letras de números.* E S mostrou uma letra e falou: *isso?* A P perguntou: *isso é letra ou número?* E S respondeu: *é Letra.* A P respondeu, então: *você vai separar elas dos números.* S comentou: *então vou separar primeiros os números,* repetiu; só os números e falou: *pronto separei tudo.* A P pediu para S colocar os números em fileira. S respondeu: *não tem o 1.* A P falou: *coloca do jeito que você achar que está certo e depois você vai me falar os que estão faltando.* S colocou os números em fileira e falou sem observar os números na mesa: *está faltando o número 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 o 8, o 9.* A P falou: *olha para a mesa e fale qual são os números que estão faltando?* E S respondeu: *o 8 não está faltando.* Mostrou o 2 e falou que o número 2 não estava faltando e ficou analisando, e, em seguida afirmou: *mas está faltando alguns.* P falou: *coloque os números em sequência,* e S respondeu: *que é isso?* A P perguntou: *você sabe o que é a sequência dos números?* E S respondeu: *na minha escola agente não ver isso, não.* P pediu para S colocar os números em ordem e perguntou: *quem vem primeiro?* E S respondeu: *o 1, mas isso não é ordem, pois está faltando números e pegou o número 7 e olhou, mas isso não é ordem!* E continuou com o número 7 e falou: *1,* pegou o número 2 e falou: *2,* pegou o número 4 e falou: *3, 4, 5,* pegou o número 5 e falou: *7, 8* pegou o número 8, falou que era oito, depois falou que era 9. E, em seguida, sem olhar os números contou: *1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.* E relatou: *pronto! Agora vamos para as letras.*

## **2º Atividade**

**Objetivo:** Reconhecer as letras do alfabeto.

**Material Utilizado:** 12 Letras do Alfabeto cortados em EVA

**Procedimento:** S comentou: *agora a gente vai fazeresse*, pegou as letras e começou a manusear as. E P falou: agora são as letras, mostra para mim as letras, fala o nome delas para mim e S pegou a as letras A C, B, D, S, F e falou corretamente essas seis letras. Em seguida, P pegou a letra R e perguntou e as outras? S respondeu: *essas eu não sei, mas depois reconheceu a letra R, H, T* e a P perguntou; e as outras? Mostrando as letras N, L, P e S respondeu: *essas eu não sei* e mostrou o N e disse que ainda estava aprendendo. Então, P pediu para S separar e falar o nome das letras de seu nome e ela separou rapidinho e falou o nome das letras corretamente C, R, A, S e a letra L falou que não sabia o nome daquela letra. P pediu para S falar uma palavra com a letra A. E S falou: *avião*. P pediu outra palavra com a letra A e S falou abelha e P. pediu a terceira palavra. E S falou: Rato. E S pegou a Letra F e falou com essa é foca. P pediu para falar com a Letra S ela falou Clarisse, gato. P pediu para falar palavras que começasse com a letra B e S falou bola e bicicleta e P repetiu bicicleta e S falou: *não, bicicleta começa com C, não sei é I?* P. falou não sei. O que você acha? S. respondeu: *não sei*.

## **3º Atividade**

**Objetivo:** Verificar se a aluna sabe escrever o nome completo corretamente.

**Material utilizado:** Caneta, lápis, borracha e papel.

**Procedimento:** P falou: agora você vai escrever seu nome e S perguntou: *é todo? Não vou escrever do jeito que eu sei* e a P falou: sim do jeito que você sabe e questionou você prefere lápis ou caneta? S respondeu com rapidez: *caneta*. P perguntou: na sua escola eles deixam vocês escreverem de caneta? S responde: *Deixa. A minha professora deixa, deixa escrever de lápis de caneta, mas eu gosto de escrever de caneta, hoje levei para sala uma caneta* e começou a falar e escrever seu prenome e escreveu com letra caixa alta o primeiro nome correto e o sobrenome assim: EAESB DA COBA. Depois S falou o nome das letras corretamente o E, A, S e B e falou que seu nome terminaria com a letra A.

**Resultados obtidos e discussão:** De acordo com os objetivos dessa sessão, que era de verificar se S separava letras de números, reconhecia as letras do alfabeto e escrevia seu

nome completo, foi possível analisar que S separou as letras dos números e reconheceu de imediato algumas letras que compõem seu prenome. Oralizou algumas palavras com a letra A. S não estabeleceu uma relação entre a fala e a escrita, pois ao escrever seu nome, utiliza as letras do seu sobrenome reconhecendo apenas o desenho de algumas das letras. Isso também ficou nítido ao fazer a pronúncia da palavra bicicleta. Na sequência da atividade, ao separar os números, S estabeleceu uma sequência lógica ao mesmo, contou de forma automática de 1 até 9. S tinha noção de sequência numérica, mas não fez a relação biunívoca termo a termo colocando de forma correta o algarismo de acordo com a fala e o olhar, ou seja, S dizia um número e colocava outro algarismo na sequência. Considerando que não foram ofertados todos os algarismos para que S fizesse uma sequência lógica dos números e das letras do alfabeto, resolvemos fazer uma outra sessão de avaliação oferecendo todas as letras e os algarismos de 1 a 9.

Iremos verificar também como S constrói suas ideias e que estratégias S utilizou no agrupamento de elementos utilizando que conceito, sendo ou não capaz de expressar em palavras o conceito utilizado.

#### **4.1.2/ Sessão de avaliação psicopedagógica 2. Data; 18/04/2017.**

##### ***1ª Atividade***

***Objetivo:*** Verificar se S reconhece a sequência numérica de 1 a 9.

***Material utilizado:*** Números e letras recortados em EVA, mesa e cadeira.

***Procedimento:*** P colocou todos os números e todas as letras do alfabeto em cima da mesa e pediu para que S fizesse a separação dos mesmos. S separou primeiro os números. Ao separá-los, colocou as letras em fileira e falou; A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K. Dá continuidade falando a ordem do alfabeto correto, mas colocou as letras R, Z, V, T, P, Y, Q, W, S, L, U, O, M, N, X. P pediu para S colocar todos os números em ordem, S colocou; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 7 e 8. P pediu para S contar os números, mostrando com o dedo cada algarismo. S mostrou na ordem em que estavam os números e falou: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10. P pediu para S contar os números que estavam grudados no armário da sala, nessa ordem 0, 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 falar e mostrar com o dedo os algarismos. S falou corretamente os números de 0 até 4, sendo que

percebeu a ausência do numeral 2, olhou o 8 e o 9 e falou: *Esses estão errado*. E inverteu os números.

## **2ª Atividade**

**Material utilizado:** Fichas de papel cartão azul e vermelho, mesa e cadeiras.

**Objetivo:** Analisar as estratégias de S para fazer o pareamento termo a termo e verificar se possui o esquema de conservação de quantidade.

**Procedimento:** P separou 16 fichas, sendo oito fichas azuis e oito vermelhas e fez duas fileiras cada uma com oito fichas, cada fileira com as fichas de cores diferentes, mas colocou a fileiras das vermelhas separada e a das azuis juntas e perguntou a S: qual fileira tem mais fichas a das vermelhas ou a das azuis? S respondeu: *é para contar*? P falou: não. Diga sem contar. S falou: *tem mais na das vermelhas, porque é maior*. P: vou fazer algo diferente, vou fazer uma bola? Com as fichas vermelhas e uma fileira com as fichas azuis e pegou mais uma ficha vermelha e formou um círculo e fez uma fileira com as oito fichas azuis e perguntou: e agora onde tem mais no círculo ou na fileira? S respondeu: *na fileira*. P: Por quê? S: *Porque as outra estão uma bola*. P: Então, vamos contar, primeiro as do círculo e S contou rapidamente, relacionando ficha à quantidade de 1 a 9 (nove), fichas vermelhas. Em seguida, contou as 8 (oito) fichas azuis com o mesmo procedimento. P: então vamos fazer um outro jogo e pegou 8 fichas azuis e pediu para S pegar 8 fichas vermelhas, mas ela pegou 9 fichas. P: agora vamos contar nossas fichas, e contou as que tinha pegado. Pediu para S contar as delas e contou corretamente, 9 fichas. P: 9 é mais ou é menos que 8? S: *9 é mais*. P: *Por quê?* S: *porque peguei mais uma ficha*.

## **3ª Atividade**

**Objetivo:** Analisar as estratégias na atividade de agrupar objetos de acordo com atributos comuns, segundo os critérios dados.

**Material utilizado:** Rótulos de encartes de supermercado e lojas de roupas, folhas A4, colar branca, tesoura, mesa e cadeiras



**Procedimento:** P colocou vários rótulos de encarte de supermercado na mesa e pediu para S separar por categorias, como, por exemplo, aqueles que representavam a alimentação, de higiênico pessoal, limpeza e vestuário e que S falasse o nome que cada rótulo representava. S separou primeiro os rótulos das bebidas e falou: *esses não são alimentação e faz mal à saúde*. Depois, separou os rótulos dos sucos e falou: *Esses são saboroso!* P: perguntou e isso faz parte da alimentação? S: *é*. S perguntou: *o que é alimentação mesmo?* P: *é tudo aquilo que saciamos a nossa fome, comemos, bebemos...* S continuou separando os rótulos de arroz, feijão, café, cebola, tomate, etc. Chegou ao rótulo do açúcar ficou em dúvida entre o arroz e o açúcar. P perguntou: *Então esse é do açúcar ou do arroz?* S: *é do açúcar*. P: *como você sabe que é açúcar?* S: *é porque o arroz tem os grãosinhos*. S pegou o rótulo de uma lasanha e falou: *Hum, essa é gostosa! Você gosta?* P: *Essa é o quê?* S: *Você não sabe?* P: *Não*. S: *uma lasanha*. P: *como você sabe, onde está o nome?* S: *eu não sei, mas é uma lasanha*. P mostrou as letras da palavra e perguntou o nome de cada uma. S reconheceu as letras S, A confundiu L com I e disse que não sabia as outras o N e H. S pegou outro rótulo e falou: *outra lasanha?* *Oba! Essa não é diferente!* P: *como assim?* S: *a caixa, o desenho*. P perguntou se os nomes eram parecidos, o que estava escrito nas duas caixas. S: *não*. P perguntou, mostrando para o outro rótulo que estava escrito espaguete. P: *Então, que letra é essa?* Mostrou para a letra E. S: *Não sei, acho que é um E*. P perguntou as outras, e S reconheceu a letra S na palavra. As outras, ele disse que não sabia e que P era T. S: *que nome é mesmo?* P: mostrou a primeira caixa e falou: *aqui está escrito Lasanha, na outra está escrito Espaguete*. P: *Espaguete começa com que letra?* S sem olhar para a palavra, *falou com I*. S separou o rótulo do Danone e falou: *adoro, você gosta?* P *gosto, mas não posso comer, mas como é o nome disso mesmo?* S: *Danone*. P: *mas, danone começa com que letra?* S: *com A ou com t, não sei*. P mostrou a letra D da palavra danone e perguntou: *que letra é essa?* S: *T*. S separou o rótulo de uma pizza e falou: *Às vezes eu e minha mãe e a minha irmã vamos comer pizza*. P: *você gosta de pizza?* S: *gosto*. P: *então, isso daí é uma pizza?* S afirmou que sim. P: *e pizza começa com letra?* S olhou para o rótulo e respondeu olhando a palavra maior que tinha no rótulo que era calabresa, o sabor da pizza, e disse: *Com C*. Para S, sorvete começa a letra I, guaraná palavra que começam com a letra A. *Shampoo* com a letra U. Às vezes, S perguntava: *letra ou palavra?* P: *I é uma letra ou palavra?* S: *I é uma letra*. P: *suco é uma letra ou palavra?* S: *letra, não palavra*.

#### **4ª Atividade**

**Material utilizado:** Peças do Bloco lógico, mesa e cadeiras.

**Objetivo:** Analisar as estratégias na atividade sobre a noção e o uso dos quantificadores numéricos.

**Procedimento:** P colocou cinco círculos azuis grandes, dois quadrados azuis grandes e dois quadrados vermelhos grandes, pediu para S contar cada um dos objetos e, em seguida, *perguntou:* todos os vermelhos são quadrados e se todos os quadrados são vermelhos? *S: não, também tem azul.* P: todos os círculos são azuis e se todos os azuis são círculos? *S: círculos são as bolinhas?* P: sim. *S: na mesa tem essas bolinhas azuis, mas também tem os dois quadrados que são azuis também.* P: conta para mim as bolinhas, mostrando com o dedo uma por uma, devagar. S contou de 1 até 5.

#### **5ª Atividade**

**Objetivo:** Analisar construção de ideias e as estratégias utilizadas na montagem de um quebra-cabeças.

**Material utilizado:** Tesoura, cópia do quebra-cabeça, mesa e cadeiras.

**Procedimento:** P colocou na mesa quatro tipos de quebra-cabeças; um com 30 peças da Pepa, um com 7 peças outro com 5 peças com desenhos de leões e um com 9 peças do desenho de um porquinho. P perguntou para S se ela gostava de animal, ela falou que adorava Golfinho, por que na caixa também havia um outro quebra-cabeça de um golfinho. Mas, logo olhou para a mesa e viu o quebra-cabeça e falou: *olha esse é o da Pepa! Posso montar?* P: fique à vontade. Então S pegou as partes que ia compor a cabeça do animal e começou uma tentativa de encontrar peças rosas para completar o desenho, mas não conseguia e falou que queria montar outro. Pegou o do porquinho com 9 peças, conseguiu encaixar seis peças, sendo que utilizava sempre as estratégias de começar pela cabeça dos animais. Então, resolveu montar o dos leões, com 7 peças. Pegou as bordas do desenho e foi tentando encaixar as peças, pegando sempre a parte da cabeça, olhos dos animais e não conseguiu. E, por último, pegou o

de 5 peças e começou a montar pela parte que representava a floresta do desenho e conseguiu montar o desenho todo.

**Resultados obtidos e discussão:** De acordo com os objetivos dessa sessão, foi possível avaliar que em relação à sequência numérica com todos os algarismos, S faz sequência lógica dos mesmos, mas em relação do uso termo a termo não relaciona número ao algarismo. Mesmo com a presença de todos os numerais, não teve uma representação contínua de signo ao significado. Ao fazer a leitura dos números, continuava colocando um número e falando o nome de outro algarismo, como, por exemplo, falou que 8 era 9 e 9 era 10. O mesmo caso aconteceu com as letras. S tinha todas as letras ofertadas. S colocou em ordem alfabética, mas continuava reproduzindo grafemas sem nomeá-las devidamente. Isso ficou nítido ao sequenciar a letra R em seguida da letra K, sendo que falava a L e colocava a letra R. Também aconteceu essa reprodução de grafemas sem significado sonoro na constituição das palavras encontradas nos rótulos, como, por exemplo, a palavra espaguete. P pronunciou a palavra espaguete e questionou o nome da letra inicial da palavra espaguete. S falou que a palavra Espaguete começava com a letra I. S relacionou o grafema P e nomeou a letra T. P ao perguntar as letras iniciais das palavras: sorvete, guaraná e *shampoo*. S respondeu que sorvete começava com a letra I, guaraná com a letra A e *Shampoo* com a letra U. Mas, em relação à noção de quantidade, S relacionou os números à quantidade. Foi possível visualizar isso com a contagem das fichas vermelhas e azuis, também tem noção do que tem mais ou menos em determinado ambiente, sendo que o esquema de conservação no momento de transformação está desenvolvendo. Na atividade de conservação de quantidade ao transformar as fichas vermelhas em círculo, com uma quantidade maior do que as fichas azuis, em fileira S afirmou que na fileira das azuis tinha mais fichas, porque a outra estava em formato de bola. Tratando-se de condutas de nível pré-operatório, ao agrupar objetos de acordo com atributos comuns, segundo critérios dados.

S agrupou de forma seletiva todos os rótulos, sendo que a classificação ficou da seguinte forma: bebidas, como vinho e cerveja, não fazem parte da alimentação para S, pois não é saudável, já o suco, a lasanha, o iogurte para S é gostoso, saboroso e faz parte da alimentação, mas, no momento da leitura incidental, S através de sua percepção não reconheceu os símbolos gráficos que estavam nos rótulos e associou apenas ao desenho do texto dado, pois não relacionou os símbolos gráficos às palavras que representava. Também não identificou o código escrito para com a representação coerente através de signos com um significado. Isso foi nítido ao confundir o rótulo do arroz com o rótulo do açúcar. S percebeu

que estava relacionando algo com características diferentes, apenas através da forma do conteúdo colocado dentro da embalagem, sem se atentar para a diferença da escrita gráfica dos mesmos. Em relação aos quantificadores numéricos pelo menos para as duas perguntas feitas, S faz o uso estável dos quantificadores, correspondendo ao nível intermediário, sendo que não foi apresentado uma contra sugestão. Durante a construção de ideias e as estratégias utilizadas, percebeu-se que S fazia tentativas, utilizava pontos estratégicos como referência para chegar a uma conclusão do desenho sugerido.

## **4.2/ As Sessões de Intervenção**

### **4.2.1/ Sessão de intervenção psicopedagógica 1. Data: 03/05/2017**

#### ***1ª Atividade. Sequência e nomeação das letras do alfabeto (Vídeos e Letras).***

**Objetivo:** Propor e mediar que S sequencie e nomeie corretamente as letras do alfabeto.

**Material utilizado:** Letras de EVA azul, tablete, mesa e cadeiras.

**Tempo:** 20 minutos.

**Procedimento:** P pediu para S assistir a um pequeno vídeo nas quais era uma música com as letras do alfabeto e sua nomeação. Ao término do vídeo, P falou para S sequenciar e nomear cada uma das letras de acordo com a música do vídeo. S sequenciou e nomeou as letras, fazia indicação com o dedo das letras através da representação sonora que S pronunciava. Sendo que ao término da atividade P percebeu que S pressionava as letras com muita força e deixava-as desorganizadas. S perguntou a P se sabia fazer massa de modelar, então P respondeu: que não, mas que gostaria de aprender. Então, ficou acordado que na próxima sessão fariam a massa de modelar depois das outras atividades.

**Resultados obtidos e discussão:** De acordo com o objetivo dessa sessão, S sequenciou e nomeou as letras do alfabeto com o auxílio e do vídeo da música do alfabeto. Também foi possível analisar que S tem uma desorganização psicomotora que precisou da ajuda de P para organizar as letras, pois todas à vezes derrubava as letras no chão. Durante a sessão, P percebeu que S gosta de manusear a massa de modelar. Verificou-se duas questões para serem exploradas na próxima sessão; a primeira seria a organização das letras em ordem alfabética e a segunda seria utilizar a manufatura de uma receita de massa de modelar para contribuir para a melhoria da coordenação motora fina de S.

#### 4.2.2/ Sessão de intervenção psicopedagógica 2. Data: 10/05/2017

##### *1ª Atividade. Escrita das letras do alfabeto (Vídeo, letras e massa de modelar).*

**Objetivo:** traçar a escrita das letras do alfabeto.

**Tempo:** 1h05 minutos.

**Material utilizado:** Letras de E.V. A azul, tablete, mesa e cadeiras, lápis, borracha, folha A4 branca, farinha de trigo, sal, corante alimentício, água, bacia de plástico.

**Procedimento:** P colocou os materiais na mesa e S perguntou: *Ah, não vamos fazer tudo aquilo de novo?* P respondeu: Não, hoje vai ser diferente! S comentou: *mas eu não quero fazer isso, não. Ontem eu fui tirar minha identidade e quase que não consegui colocar meu nome, eu quero é aprender fazer meu nome.* P falou: então combinamos assim; faremos primeiro essa atividade em seguida o seu nome, certo? S concordou. P embaralhou todas as letras do alfabeto e pediu para S separar apenas as vogais, colocando-as em sequência. S separou, mas ao colocar as vogais em sequência ficou nesse esquema; A, I, E, O e U. P pediu para repetir o nome das letras, indicando com o dedo na sequência cada letra S oralizou e sequenciou, fazendo a correção da posição da letra E com a letra I. Em seguida, P ofertou mais letras e pediu para S formar seu nome completo. S organizou o prenome sem o auxílio da pesquisadora, mas ao formar o segundo nome precisou de ajuda. P oferecia duas opções de consoantes com sonoridade parecida para formar as sílabas, e, assim, S conseguiu formar seu nome completo. P colocou um quebra-cabeça em cima da mesa de seis peças e pediu para S montar e falar que desenho representava o quebra-cabeça. S ao visualizar as peças comentou: *acho que é um pintinho.* Montou o quebra-cabeça dentro de 90 segundos (um minuto e trinta segundos), sem ajuda de P. S, ao pegar a primeira peça, relatou que era a parte do bico de um pinto, e, assim, foi procurando as outras peças que completavam a parte da cabeça do pinto, utilizando como estratégias tentativas e erros até completar o desenho inteiro. Ao completar o desenho, lembrou-se do combinado de fazer a massa de modelar. P colocou os materiais em cima da mesa e falou: agora vamos pesquisar a receita. S *Oba! Mas eu já sei, pois faço lá em casa.* P: mas, eu não sei e temos que fazer tudo com medidas certas. S *tá bom.* P *pesquisou* e encontrou a receita. P: *encontrei.* P falava os ingredientes e S colocava-os na bacia, mas P tinha que auxiliar S, pois a mesma não tinha o controle nas medidas ao chegar ao ponto de colocar a mão na massa. P falou: quero ver a com a mão na massa. S ficou olhando para a

mão e comentou: *não, eu não. Mexe você.* P: bem, vou misturar com minhas mãos, veja é muito bom, mas depois é sua vez. S concordou e continuamente começou a amassar a mistura, ficou feliz e falou que iria mostrar para as colegas. Em seguida, P pediu para S representar seu nome com a massa de modelar. S representou e oralizou o prenome.

**Resultados obtidos e discussão:** O objetivo da sessão era um: escrever as letras do alfabeto, e terminamos por adaptá-lo a necessidade de S de escrever o próprio nome. Foi possível perceber que S necessitava aprimorar seu poder de organização para a realização das ações cotidianas, pois S ao manusear os ingredientes da receita da massa de modelar derramava quase todos os ingredientes fora do recipiente. Ficou nítido que S tinha receio de colocar a mão na mistura da massa. Só depois que P misturou a massa com as mãos, é que S começou a pegar na massa também. Em relação à montagem do quebra-cabeça, S demonstrou estar na fase de tentativa e erro na construção do pensamento, pois S utilizou como estratégias para montagem do desenho tentativas e erros, com trocas de peças do material. Mesmo assim, iniciou a estratégia de análise e síntese, pois reconheceu a figura de fundo do quebra-cabeça, e conseguiu montar o desenho do quebra-cabeça em menos de dois minutos. Como o objetivo dessa sessão foi modificado. Então, na próxima sessão serão realizadas atividades para a formação de palavras, sendo que, para realizar esse procedimento, S terá que primeiro nomear as letras e formar sílabas para, na sequência, reconhecer palavras utilizadas no seu cotidiano.

#### **4.2.3/ Sessão de intervenção psicopedagógica 3. Data: 12/05/2017**

**Atividade. Formação de palavras (recorte de desenhos, colagem e pranchas com ilustrações de desenhos)**

**Objetivo:** Motivar e mediar a formação de palavras através dos desenhos com legendas.

**Tempo:** 45 minutos

**Material utilizado:** Mesa, cadeira, prancha com ilustrações de desenhos com legenda, lápis, folha A4 branca, revistas de modas, tesoura, cola branca, tampinhas de garrafa *pet* com sílabas, pulseiras de plásticos e barbante.

**Procedimento:** P colocou na mesa revistas de modas, tesoura, cola, lápis e folha de papel A4. Pediu para S fazer um desenho que representasse ela e a mãe. S fez o desenho começando sempre pelo o formato da cabeça, sendo que fez a cabeça da mãe bem grande e depois apagou e refez menor. Ao completar o desenho, fez escolha de vários vestidos para colar no desenho que a representava, mas não conseguia cortar a figura completa do desenho da roupa, pois sempre cortava fora do contorno do desenho da roupa. P ajudou S a cortar, segurando sua mão e modelando o desenho das roupas, sapatos e acessórios, e, assim, conseguiram montar os dois desenhos. P perguntou que comida poderia ser servida no dia da festa das mães. S: *sei lá, acho que bolo, refrigerante ou suco?* P. bom, vamos imaginar algumas coisas que irá ter nesse dia, ou melhor, vou mostrar essa prancha para você, e você vai falar quais dessas comidas poderá ter nessa festa, combinadas? S: *não, acho que eu quero ir para o ensaio.* P: não, vamos fazer mais só essa atividade, então deixa você ir. P mostrou para S uma prancha com desenhos que representava bolo, doce, bala, balão e pipoca com uma legenda e falou: provavelmente alguma dessas coisas deverá ter na festa, agora vou formar o nome da primeira e ler para você e depois você faz as outras, combinadas? S: *mas eu não sei.* P: espera, vou explicar direitinho e te ajudar, espera. P colocou as tampinhas de garrafa *pet* em cima da mesa, barbantes amarrados nas pulseiras para representar um anzol e pescou uma tampinha com a sílaba BO e depois pescou outra tampinha com a sílaba LO e formou a palavra bolo, representando o desenho da prancha. P: *you observou como eu fiz, agora vou ler a palavra que pesquei.* S: *não, não precisa já sei BOLO.* P: Como você sabe? S: *o desenho é do BOLO.* P: ah tá, agora você vai fazer do mesmo jeito, pescar as sílabas e formar as palavras que representam os desenhos. S: *eu gostei dessa brincadeira e ganha ponto, né?* P: sim. P: o outro é DOCE. S: *DOCE, então tá, doce é com do, do, do, pesquei.* P: e aí, pegou o quê S: *essa.* Mostrou a sílaba TO. P: como é mesmo que começa a palavra doce? S oralizou DO mas mostrou TO. P: bom, então vamos para a próxima sílaba e formar CE de doce. S pescou LO e falou: *conseguiiii!!!* P: então, essa daí, dá para formar a palavra DOCE? S: *não, deixa eu ver é LO, né? Não dá, mais dá para formar uma palavra. Vamos colocar?* P: *então vamos.* S colocou as duas sílabas e formou a palavra TOLO. P: agora vamos ler. Primeiro essa letra não é D e sim T e T com O é TO e essa outra é LO, então forma a palavra TOLO. S: *mas, existe essa palavra, existe?* P: sim existe, significa uma pessoa boba, ingênua as pessoas enganam com facilidade. P: então vamos para a próxima. S: *posso pescar, pode ser no chão?* P: *acho melhor aqui na mesa mesmo.* S continuou pescando as sílabas, mas não conseguia formar nenhuma palavra que os signos tivessem representação de significado. Na primeira tentativa juntou duas sílabas FA-DO, segundo CA-CA e, por último, conseguiu

juntar as sílabas que representaram a palavra BALA. P: pronto! Agora vamos ler as palavras que podem representar esses desenhos e que você acabou de formar. Vamos juntas, comigo: F com A FA e D com O DO, representa algum desenho aqui? S: *não, mas existe essa palavra?* P: bom, acho que não, vamos ver F com A? S: *FA P D com O?* S: *DO*. P: então agora fale a palavra. S *FAAA DO/ FADO*. P: existe essa palavra? Eu acho que não, não conheço, vamos para as outras C com A CA E C Com A outro CA então forma a palavra? S forma a palavra CACA e diz: *mas não existe essa palavra*. P: não, que represente alguns desses desenhos, e a última? S: *deixa que eu falo, B com A BA, L com A LA, acho que é BALA, essa tem, né?* P: sim, acertou. Um ponto para você. S: *agora, queria ir para o ensaio*. P: pode ir, mas antes vamos organizar o material e limpar a mesa e o chão que você deixou cair vários pedaços de papel. S: *depois eu posso ir?* P: *sim*. S: *mas, antes gostaria de te falar*. P: o quê? S: *no outro dia, podemos fazer uma moeba?* P: o que é isso? S: *nossa, você não sabe o que é!?* P: aquelas que vêm dentro de uma latinha? S: *sim. Mas eu sei fazer*. P: tudo bem, vamos combinar para o próximo encontro.

**Resultados obtidos e discussão:** S não alcançou o objetivo planejado para a sessão. P sugeriu que formasse palavras juntando sílabas, mas isso não ocorreu. S apresentou dificuldade em relacionar os grafemas à sonoridade das sílabas seguintes, trocando sempre o som DO com TO nas representações gráficas. Nessa sessão, percebeu-se que S tem interesse em fazer atividades de artes como a construção de moeba. Isso foi um fator de motivação para que S tivesse interesse para a realização das próximas sessões, algo que será desenvolvido com atividades, envolvendo leitura e escrita de palavras cotidianas, por exemplo, as principais, devendo ser listados os ingredientes para a receita da moeba com foco também na escrita de seu próprio nome.

#### **4.2.4/ Sessão de intervenção psicopedagógica 4. Data: 16/05/2017**

**Atividade:** *Construção do nome dos ingredientes da Amoeba.*

**Objetivo:** Mediar a correção e a formação das palavras dissílabas que compõem na lista dos ingredientes e objetos para a construção da moeba.

**Tempo:** 40 minutos



**Material utilizado:** Folha A4, lápis, caneta, mesa, cadeira, celular e letras de EVA azul.

**Procedimento:** P colocou em cima da mesa todas as letras do alfabeto e pediu que S separasse as vogais. S separou-as e nomeou as letras que representavam as vogais e falou: *nós vamos trabalhar de novo com essas letras?* P: sim. Só que agora vai ser diferente. Veja vou colocar mais letras que represente as vogais em cima da mesa e você agora vai falar o nome dos ingredientes e objetos que vamos utilizar na construção da moeba. S: *eba! Nós vamos fazer?* P: concordou que sim. P: *agora você vai falar do que precisa.* S: *posso falar? Deixa eu ver, nós vamos precisar de um pote, depois, cola branca e bastante viu, P, que é para fazer muito, água boricada, colher ou um pincel para mexer, tinta e bicarbonato.* P: uhm, então, é pouca coisa, né? S: *sim. Mas, nós vamos fazer hoje?* P: calma mulher, nós ainda vamos comprar os ingredientes, os objetos que precisamos para fazer essa moeba. S: *ah ahah entendi, por isso você trouxe essas letrinhas, é para fazer nomes, mas eu não sei, vou escrever sozinha. Deixa, me dá uma caneta e uma folha, pode deixar que vou escrever e você compra.* P: tá bom, mas vamos combinar, eu tenho que entender o que você escreveu, se não vou entregar a lista para o moço do supermercado e ele também não entenderá nada, então, não vou poder comprar. S escreveu; primeira tentativa de palavra, AIO, em seguida, outras como; BAORUA, OUO, TBAR, EUE, PAIS, PIIHOS e, por último, as vogais A, E, I, O e U entregou a folha e falou: *acho que é isso daí.* P: bom, eu não estou entendendo o que você escreveu, pode me falar? S: *não, eu não sei.* P: então, não é melhor fazermos juntas? S: *mas, demora.* P: mas, é melhor demorar um pouco do que eu levar essa lista que não estou entendendo nada e comprar coisas erradas. S fez um semblante de chateada e falou: *tá bom.* P: primeira coisa que vamos precisar é de um pote e depois? S: *cola branca.* P: bom, então, vamos formar as palavras: *POTE e COLA.* S *já sei COLA.* P: sim, cola começa com que letra? S: *com CO.* P: e CO é formada com que letras? S: *C e O?* P: sim, então forma a palavra. S pegou primeiro o O, depois o C e soletrou CO, colocando C primeiro na mesa e, depois, o O e, em seguida, soletrou LA. P *agora forma LA.* S falou: *L com A* e pegou a letra A, colocando ao lado do C com O. Então, ficou COA. Em seguida, pegou a letra L e constituiu COAL, falou; *pronto!* P: tá certo, essa palavra é COLA? S olhou para a palavra e soletrou: *CO, ah não, essa não é aqui,* pegando a letra A e inverteu com a letra L, formando a palavra COLA. S: *tá certo? Você pode me ajudar com as outras?* P: sim tá certo, escreva na folha e, depois, vamos formar a palavra POTE, vou te ajudar. Colocarei duas letras da palavra o O e o E e você escolherá as outras duas letras para formar as sílabas, primeiro para formar essa sílaba PO falta que letra já tem o O. S *o D?* P: então fica DO? S: *não, é PO.* P: mas, com D é DO que

essa letra é D. S, me mostra o P. P: procura que você encontra, mulher. S: *achei*. E mostrou a letra P. P: então agora formou PO e a outra? S: *TEEE, já tem o E*. P: sim, falta uma letra. S *TE, TE é T?* S pronunciou a letra correta e perguntou: *é aquela que é cortada?* E fez o sinal da letra T com o dedo. P: correto. Agora, procura essa letra. S encontrou a letra e formou a palavra POTE. P agora leia. S pronunciou *P com O =PO, T com E= TE*. S soletrou e formou a palavra correta POTE. P: agora, escreva a palavra na folha. S escreveu as palavras com letras cursivas. P pediu para S escrever o próprio nome, mas S escreveu apenas o prenome.

**Resultados obtidos e discussão:** De acordo com a realização dessa sessão, percebeu-se que S nomeou corretamente as letras que representavam as vogais, mas que não gostou da ideia de trabalhar com a repetição das letras do alfabeto. Em relação à receita para fazer uma massa de amoeba, S sequenciou os fatos para a realização das ações. Nomeou corretamente todos os ingredientes que precisava para compor a fórmula, mas na escrita dos nomes que representavam os ingredientes para fazer a amoeba, S não o fez. As palavras escritas saíram sem significado. No momento de juntar as sílabas e formar as palavras COLA e POTE, S conseguiu com duas tentativas de erros e acertos formar a palavra COLA, soletrando e analisando a posição das consoantes e vogais nas sílabas. Já a palavra POTE, S confundiu a sonoridade da letra P com D da sílaba PO com a sílaba DO. Na sílaba TE, S reconheceu o formato da letra T, articulando o desenho da letra através de símbolo gestual, com relação à escrita do próprio nome, S não conseguiu escrever completo. Então duas vertentes ficaram pendentes para serem solucionadas na próxima sessão, uma é a questão da troca de fonemas do D com P e a outra é reconhecer a escrita e a leitura do próprio nome.

#### **4.2.5/ Sessão de intervenção psicopedagógica 5. Data: 05/06/2017**

**Atividade.** *Relógio com as letras do alfabeto.*

**Objetivo:** Motivar e mediar S a reconhecer letras do alfabeto fora da sequência.

**Tempo:** 50 minutos

**Material utilizado:** Relógio de caixa de papelão com as letras impressa do alfabeto, ficha de cartolina com letras do alfabeto impresso, garrafa *pet* pequena, rolhas de vinho, alfabeto

móvel, celular, mesa, cadeira, celular, caneta e folha A 4, papel alumínio, moedas de dez centavos, moedas de cinco centavos e cofrinho de plástico.

**Procedimento:** P entregou uma garrafa *pet* pequena e rolhas de vinho e pediu para S colocar todas aquelas tampas dentro da garrafa enquanto P organizava as atividades na mesa. S comentou que as tampas não caberiam dentro da garrafa, mas P comentou que caberia, pois já tinha feito aquele procedimento antes. S encontrou estratégias e colocou todas as rolhas de vinho dentro da garrafa e a seguir, falou: *consegui*. P: agora você vai tentar tirar. S falou que era difícil: *Meu Deus!* P: não fique aflita você tem todo tempo da aula para tirar essas tampas de dentro dessa garrafa. S foi amassando a garrafa, tentando deixar as rolhas na posição vertical até conseguir retirar uma das rolhas e, assim, S utilizou todo esse procedimento para retirar as outras rolhas. S: *consegui!* P: está vendo! E não demorou nem um minuto para você conseguir tirar. S: *como é que você conseguiu fazer isso?* P: Bom, foi com minha mágica. S falou que queria fazer tudo de novo. P falou que poderia, enquanto P terminaria de organizar as atividades. S estava animada, pois P tinha falado que se S conseguisse colocar e retirar as rolhas cinco vezes de dentro da garrafa. Antes de ela organizar as atividades, S ganhava a bala grande que P tinha levado como brinde. Enquanto isso, S realizou essa brincadeira dentro de sete minutos, sendo que, no início, P escrevia a quantidade de vezes que S retirava as rolhas de dentro da garrafa, mas no final S copiou a quantidade de vezes que P tinha escrito. S contou o número de vezes que realizou com aquela brincadeira. P agora vamos contar. P ajudou S a contar até cinco, mas S tinha anotado mais uma vez separado. P perguntou: cinco mais um? S: *Nove*. P: nove? S: *não, não. Espera aí*. Contou nos dedos: um, dois, três, quatro, cinco, seis e falou: *seis*. P: mas agora vamos passar para cá, essa brincadeira aí você pode ir fazendo tranquila. P estava falando daquela atividade que ajuda S a conter suas mãos ocupadas, pois S concentrava-se melhor para realizar outra atividade. P junto com S leu uma das fichas que estava em cima da mesa, com as letras do alfabeto. S olhando para as letras, P indicava as letras com o dedo, enquanto isso, S estava colocando as rolhas dentro da garrafa, ao término da leitura S falou: *consegui colocar uma tampa*. P elogiou a ação de S. P explicou para S que todas as letras que constituía a sequência do alfabeto tinham uma letra antecessora e outra sucessora, deu exemplo da letra B, que a letra A vem antes e a letra C vem depois e, assim, P colocou na mesa um relógio na qual tinha as letras do alfabeto colocado em sequência. P falou para S que toda vez que questionasse que letra vinha antes ou depois de qualquer uma das letras, S teria que apontar com o ponteiro grande que letra vinha antes da letra indicada e, com o ponteiro menor, apontar a letra que

vinha depois. S precisou de apoio da pesquisadora para nomear a letra /V/, /Y/, /X/ e /Z/, porque quando P perguntou o nome das letras, S voltava o início da leitura das letras do alfabeto para nomear essas letras. P ofertou uma ficha para S com algumas letras do alfabeto para que S completasse as que ficariam antes e depois. Por exemplo; \_\_\_/ B/ \_\_\_. P colocou todas as letras do alfabeto na mesa e pediu para S completar a sequência das letras do alfabeto, utilizando aquela estratégia de quem vinham antes e depois das que estavam escritas na ficha. S completou e, em seguida, nomeou todas as letras seguindo a sequência da ficha. P retirou as letras que S tinha colocado na ficha, retirou a ficha da mesa e pediu para S guardar no pote apenas as letras que estavam na mesa e nomear. S nomeou as letras; /A/, /C/, /E/, /G/, /I/, /K/, /M/, /O/, /X/, /S/ e /U/. As letras /Z/ e /Q/ precisou do auxílio do desenho das letras que estavam coladas na parede da sala. P colocou uma ficha com todas as letras do alfabeto e pediu para S contar os números que representasse as letras. S contou corretamente a sequência dos números, indicando os com o dedo até o número 19, mas o número 20, leu como número 15. P ajudou S a nomear o número 20 (vinte). S continuou nomeando 21 até o numeral 26 corretamente. P explicou para S que as letras representavam uma sequência numérica, chegando até o numeral 26 e que na sequência cada letra tem um número que a representa uma sequência e, ainda que, por exemplo, o numeral 1 (um) representa a letra /A/, o numeral 2 representa a letra /B/. P retirou algumas letras que não estavam coladas na ficha e pediu para S nomear as letras que estavam colada na ficha. S estavam tentando também retirar as tampas da garrafa *pet*. S: *retirei todas de uma vez*. P: retirou todas? Está bom, então vou te perguntar só as letras que estão na ficha, rapidinho. S nomeou todas. P pediu para S falar as que estavam faltando, chegando na letra /K/, S buscou o auxílio de todas as letras até nomear a letra /K/ e, assim, continuou falando o nome de todas as letras para nomear as letras /M/, /O/, /Q/, /S/, /U/, /X/ e /Z/ em uma sequência. P convidou S para guardar as letras do alfabeto móvel. S teria que guardar, nomeando as letras. S nomeou e guardou todas, sendo que a letra N confundiu o nome com a letra M, mas P ajudou falando o nome mamãe, S falou o nome da letra correta, letra /M/. Também tinha os números que S retirou de dentro do pote. P pediu para S guardar e nomear todos os números. S nomeou os números; 1, 2, 3, no quatro falou 2,3,4, e falou: 4, mas falou o nome do numeral 5 e do numeral 8 correto, falou que não sabia o 6, 7 e o 9. P nomeou junto com S os números que S não tinha nomeado. P reforçou o nome das letras que S não tinha colocado dentro do pote: /V/, /W/, /Q/, /Y/ e /P/. P colocou na mesa uma ficha com figuras de animais e objetos que representava; GATA, VACA, BOLO e COPO, sendo que as palavras estavam faltando as consoantes para completar o nome das figuras. P pediu para S ler as palavras. S leu a palavra GATA. S pediu para P a letra

/H/. P perguntou para que S queria a letra / H/? S falou que era para formar a sílaba /GA/. P perguntou; *e G com A forma o que?* S respondeu a sílaba correta e falou que queria ir embora, estava com 40 minutos de sessão e S não estava mais atenta nos comandos das atividades. P perguntou que letra faltava para completar a próxima palavra, que era VACA. S falou que era a letra F, mas corrigiu soletrando F com A que formava FA, em seguida, falou V com A que formava a sílaba VA, *S não é a letra /V/*, pegou a letra C e completou a palavra VACA. A palavra BOLO, S soletrou BO, mas colocou L, antes do primeiro O, B depois do segundo O. P soletrou L com O e perguntou se era a sílaba LO, e se B com O formava a sílaba Bo e o nome era LOBO. S, em seguida, soletrou novamente e corrigiu a sílaba colocando a letra B antes do primeiro O, L antes do segundo O e completou a palavra BOLO. Na palavra COPO, S soletrou corretamente a primeira sílaba, mas na segunda sílaba, descreveu letra P, gesticulando com símbolo manual a letra P e perguntou se era mesmo aquela letra que formava a sílaba PO. P confirmou. S completou a palavra COPO. P pediu para S escrever as palavras, sendo que P ditava as letras para S escrever. P falou: letra G com a letra A. S copiou e falou: *T com A*, completou a palavra GATA. Na palavra VACA, S colocou V depois falou V com A /VA/ e terminou a palavra VACA. A palavra COPO, P soletrou apenas a última para S completar a palavra. P pediu para S contar as moedas que estavam no formato de uma balinha que S tinha ganhado após a sessão. P falou para S que tinha moedas de dez e as outras eram de cinco centavos. P: coloca as de dez, depois soma duas de cinco para formar dez. S contou nos dedos até dez, foi juntando as moedas de cinco centavos de duas em duas. P: vai anotando quantos dez você completou. S: *ah não, não vou escrever não*. Então, juntou todas as moedas utilizando a estratégia de juntar as moedas de cinco centavos de duas em duas e jogava dentro do cofre falando; *dez, dez...* e, ao final falou: *coloquei 13 de 10*. P: então depois vamos fazer saber quanto tem. P: agora escreve quantas vezes você colocou dez dentro do cofre. S: *ah, não, eu não vou escrever*. P: e como vamos saber depois? S: *mas, eu não sei como se escreve DEZ*. P: vou falar: o 1 e o 0. S escreveu. P: agora é 13, ditou o numeral para S escrever.

**Resultados obtidos e discussão:** De acordo com a realização dessa sessão, foi possível perceber que quando S estava desenvolvendo duas atividades simultaneamente. S conseguia se concentrar melhor e procurava estratégias para solucionar problemas, isso tinha sido analisado na sessão anterior, quando S desenvolvia as atividades. P percebeu que S, enquanto desenvolvia as atividades, desmontava o relógio que P tinha levado para marcar o tempo das realizações da sessão. Por isso, P pediu para S realizar aquela brincadeira, enquanto S

nomeava e completava as letras do alfabeto na ficha, também colocava as rolhas dentro da garrafa. S completou e nomeou as letras do alfabeto, mas que algumas letras S buscou auxílio de P ou de alguma referência da sequência das letras do alfabeto, como, por exemplo, das letras; /V/, /Y/, /X/ e /Z/. Mas, percebeu-se também que S fazia leitura dos numerais de 1 a 19, sendo que a partir do numeral 20, S precisou de auxílio de P para continuar fazendo a leitura dos números que representavam as letras do alfabeto. Constatou-se se que fora de uma sequência numérica, S ainda não discrimina o numeral 6, 7 e 9, visto isso quando P pede para S guardar os numerais dentro do pote. S falou que não sabia o nome dos numerais; 6, 7 e o 9, mas que já reconheceu o numeral 8. Na formação de sílaba, S ainda confundiu a sonoridade das sílabas GA, VA, escolheu a letra H para completar a primeira sílaba da palavra GATA, e utilizou a letra F para completar a primeira sílaba da palavra VACA, mas S consegue construir sílabas como; BO, CA, CO, LO, PO, sendo que a letra / P/ S descreve corretamente sua forma constitucional. Em relação à contagem numérica, S deixou explícito que necessita de apoio de material concreto para realizar contagem, isso ficou expresso quando S contou as moedas para obter o resultado de cinco centavos mais cinco centavos, cujo o resultado foi dez. S contou o resultado nos dedos. Mas, parece que S não gostava de escrever ou, então, é porque já estava cansada ou porque não sabia escrever o nome do numeral, percebeu isso, quando P pediu para escrever o número 13. S: *ah, não, eu não vou escrever*. Questão a ser concluída na próxima sessão.

#### **4.2.6/ Sessão de intervenção psicopedagógica 6. Data: 09/06/2017.**

**Atividade:** *Leitura do livro “ Cabe na Mala”.*

**Objetivo:** Fazer leitura de algumas palavras.

**Tempo:** 57 minutos

**Material Utilizado:** Livro “Cabe na Mala” de Ana Maria Machado e Claudius, alfabeto móvel, folha A4, lápis, borracha, mesa, cadeira e celular.

**Procedimento:** P entregou o livro para S e perguntou se S conhecia aquele livro, mas S falou que não. P falou para S que juntas iriam fazer a leitura dele. P mostrou o livro para S e o pediu para dar uma olhada nas figuras e imaginar como seria aquela história, mas S falou que

não sabia. P falou: olhe para a capa, o que você ver? S um *gato*. P: *isso é um gato?* S: *um porco, um gambá?* P: não, você já viu um gambá? S: *eu já*. P: então tá, hoje nós duas vamos ler esse livrinho rapidinho, eu leio uma palavra e você ler outra, tá bom? S pegou o livro passou a primeira página e falou: *então tá bom, vamos começar a ler daqui*. P: tá, mas como nós vamos saber que livro a gente está lendo, nós temos que ler o título. S pegou o livro e tirou da mesa, ficou passando as páginas e perguntou: *Cadê esse título?* P: olha quero mostrar para minha professora que você já sabe ler. Amanhã quando eu chegar lá, vou mostrar para ela que você já sabe ler. S: *eu não. É você*. Passou a página do livro e falou: *você é que vai ler essa daí*. P: tá bom, eu leio essa daqui e você ler a outra. P começou a ler, leu a palavra CABA e falou: não, eu leio uma palavra e você outra, se não a minha professora vai dizer: eu não estou ouvindo ela falar, e aí? P: falou novamente a palavra CABA e perguntou para S a próxima palavra que era NA, mas S disse que não sabia o nome da letra. S deu outra ideia; que poderia ler uma página e P outra. P concordou. S passou para outra página do livro e continuava sem querer fazer a atividade. P explicou que não teriam muito tempo para desenvolver aquela atividade. P mostrou a página do livro para S que estava escrito A VACA VAI À VILA. P mostrou a letra A e perguntou para S qual o nome daquela letra. S nomeou a letra corretamente e começou a soletrar a palavra VACA e, em seguida, soletrou a palavra VAI nomeou a letra A e soletrou a palavra VILA. Quando S terminou de soletrar todas as palavras. P perguntou o que estava escrito. S respondeu: AVACA FOI À VILA. P perguntou para S onde estaria escrito a palavra foi na frase. P: depois da palavra vaca, o que está escrito? S pegou o livro e fechou. P falou que todos os combinados que tinha feito com S ela iria esquecer e que teria que procurar outro aluno. Mas, S voltou à página onde estavam e falou: *mas, eu já li essa daí*. P: e você entendeu? S repetiu a frase: A VACA VAI PRA VILA. P perguntou para S onde estaria a palavra PRA na frase. S mostrou a letra A e falou corretamente a frase: A VACA VAI À VILA. P elogiou S. P leu a outra frase da página do livro. S passou para a página seguinte e falou que queria ler sozinha. P concordou. Na página estava escrito A VACA LEVA UMA MALA DE LONA. S nomeou a letra A falou as palavras VACA e LEVA, depois leu: A VACA, mas, corrigiu logo em seguida e começou a soletrar a palavra UMA e perguntou que letra era aquela depois da letra U. P nomeou a letra para S. S perguntou como soletrar a letra U com a letra M. S respondeu; *ah, já sei você vai falar, pois é, como é mesmo esse som?* P: não, respondeu que a letra U, tínhamos que falar ela sozinha, mas que tinha a próxima letra que poderia falar com a letra M. S falou: *uma. MA de novo*. S estava se referindo à próxima palavra. P: isso mesmo. S leu: A VACA LEVA UMA MALA. P: A mala é de quê? Está escrito aí, olha também o desenho. S falou: *de viajar*. P:

não, está escrito na frase de que é feito a mala. S: *de pano*. P: *está escrito, olha na frase. MALA DE ... S PANO*. P: olha o nome. S olhou para o nome e soletrou *LO/NA* e falou a palavra LONA. P leu a frase para S e perguntou de que era a mala? S: *não sei*. P: olha para a frase e me responda, está escrito. Soletrou e leu a palavra LONA. P perguntou para S o que a VACA levava? S perguntou: *dentro da mala?* P perguntou: não, o que a vaca está levando? S *uma mala*. P: de quê? S respondeu *DE PANO*, mas logo corrigiu *DE LONA*. P leu a próxima frase: O CAVALO LEVA UMA MALETA DE PANO. P perguntou para S onde estava escrito a palavra MALETA na frase. S falou: *você é que tem que ler*. P: mas, é você que tem de conhecer as palavras. Eu vou ler sem mostrar onde estão as palavras e você me mostra. P soletrou a palavra MALETA, S mostrou para P na frase onde estava a palavra. S reclamou do livro e falou que não estava gostando da história. P falou que iria levar outro livro com umas histórias bonitas para S ler. P pediu para S ler a outra página que estava escrito: A MALA DE LONA LEVA O TATU. S leu; AMALADELONALEVA O TA/TU. P perguntou o que aquela frase queria dizer para S. S: *A MALA DE PANO, OPA! NÃO. A MALA DE LONA LEVA O TATU*. P: leia a próxima, mas S novamente começou a desanimar. Então P falou para S que iria procurar outro aluno e que os combinados ela teria que esquecer. S falou que não queria que P fosse embora e pegou o livro, falando que ia ler. S abriu o livro na mesma página. P leu a frase: A MALETA DE PANO LEVA A CUTIA. S nomeou a letra /A/, falou que tinha esquecido o nome da letra /M/. P o ajudou falando que era a letra de MAMÃE. S soletrou a palavra MALETA, em seguida, a sílaba DE e a palavra PANO, S falou que tinha esquecido o nome da letra /P/. P lembrou que era da palavra PATO. S soletrou as sílabas da palavra PANO e leu, a palavra LEVA S leu sem soletrar, nomeou a letra /A/ e soletrou as sílabas da palavra CUTIA e leu corretamente a palavra. P perguntou o que queria dizer aquela frase. S leu a frase sozinha, sem soletrar as sílabas das palavras. P pediu para S ler mais três frases que tinha do livro. P começou a ler a frase: *ELE VÊ O POTE E O CANECO*. S prosseguiu a leitura da frase: *VÊ O BOLO E O BONECO*. Nas frases NA VILA A VACA VÊ TUDO, O CAVALO VÊ A VILA TODA E O POTE LEVA A CUTIA. S leu todas as frases, soletrando as sílabas das palavras. Às vezes, perguntava para P o nome de algumas letras, como, por exemplo, a letra /V/, /N/ e S corrigiu a letra /D/ que nomeou como a letra /T/. P pediu para S fazer o desenho da história que tinham acabado de ler. Enquanto S desenhava, falava para P que gostava de desenhar, pintar. S desenhava e falava as personagens da história. P pediu para S escrever o nome dos desenhos. S escreveu no desenho da vaca: A VACO, em seguida, corrigiu soletrando *C com O*, falou *CO* e, depois, apagou a letra /O/ e escreveu a letra A. Em seguida, S apagou os desenhos da porta e da



janela e falou: *não, vou apagar, porque senão ela vai pedir para eu escrever*. S apagou os desenhos, mas P pediu para S escrever os nomes. P soletrava as sílabas das palavras: JANELA E PORTA. S escreveu as palavras. P pediu para S escrever o próprio nome. S escreveu o prenome e o primeiro sobrenome.

**Resultados obtidos e discussão:** De acordo com a realização dessa sessão, foi possível perceber que para desenvolver atividade de leitura com S é necessário negociar, compartilhar as ideias, isso ficou explícito quando P aceitou a ideia de S ler uma página do livro e P ler a outra. Também ficou explícito que S ainda não faz distinção do tempo verbal passado e presente em uma frase, visto isso na interpretação da palavra VAI e da palavra FOI. Percebeu-se também que S não aceitava com facilidade os comandos que seriam impostos para que S realizasse as atividades, mas ficou evidenciado que S reconhece as palavras; VACA e LEVA, pois, fez a leitura sozinha, utiliza a soletração para descobrir novas palavras, visto isso, quando S tentou formar a palavra UMA, perguntou para P como soletrava as letras U com M. Sabe que para formar uma sílaba deve existir duas letras, sendo que foi possível identificar que S ainda não reconhece que para formar uma sílaba deve existir uma consoante e uma vogal, mas sabe que se juntar duas letras, elas produzem um som. Isto ficou óbvio quando S relatou: *ah, já sei você vai falar, pois é, como é mesmo esse som?* Isso é confirmado quando S olhava a próxima palavra que era MALA e soletrava MA, assim também como a palavra LONA. S sozinha soletrou as sílabas da palavra e falou LONA. Foi possível perceber também que, para S ao responder uma pergunta em relação ao texto abordado, necessitava de mais detalhes em relação aquele texto. Ficou explícito também que S reconheceu a letra /M/ como a primeira letra do nome MAMÃE e a letra /P/ como a primeira letra da palavra PATO. Na palavra VACA, percebeu se que S fazia distinção de sonoridade das sílabas; CO/ CA, mas foi possível concluir que S realmente não gosta de escrever, visto que S apagou os desenhos da porta e da janela e falou: *não, vou apagar, porque senão ela vai pedir para eu escrever*. Então, para a próxima sessão essa estratégia não será adotada como procedimento, não através de folha de papel e lápis, mas, sim, com letras do alfabeto móvel.

#### 4.2.7/ Sessão de intervenção psicopedagógica 7. Data: 13/06/2017

**Atividade:** *Leitura do livro “ Cabe na Mala”.*

**Objetivo:** Fazer leitura compartilhada e formação de sílabas das palavras.

**Tempo:** 30 minutos

**Material Utilizado:** Livro, letras de EVA (alfabeto móvel), mesa, cadeiras e celular.

**Procedimento:** P colocou na mesa o livro “ CABE NA MALA” de Ana Maria Machado e Claudius. P perguntou para S se ainda lembrava daquele livro, do título? S não respondeu essa pergunta e falou a primeira sílaba da palavra CABE e a segunda S soletrou a sílaba DE. Falou que a letra B era a letra D, visto que a letra B estava escrita minúscula. P ajudou S falando o nome correto da letra, S soletrou as letras; /B/ com /E/ e formou a sílaba BE, falando em seguida a palavra CABE. Na palavra NA, S confundiu a letra /N/ que estava escrita minúscula com a letra U e perguntou como era mesmo o nome daquela letra. P ajudou falando o nome correto da letra, soletrando N com A. S falou a sílaba NA e, em seguida, leu a palavra MALA sozinha. S sozinha, falou a frase “*CABE NA MALA*” *que historinha legal, eu leio ela!* P: *mas você não lembra dela?* S: *não! Mas, eu posso ler?* S passou a página e começou a ler a frase pausadamente, sílaba por sílaba: A VA/CA VAI À VI/LA, mostrando palavra por palavra. P perguntou: o que você acabou de ler? S respondeu: A VACA VAI PRA VILA. P: olhe para a frase e me diga onde está escrito PRA. S olhou novamente a frase e leu palavra por palavra a frase: A VACA VAI À VILA. P: muito bem, agora para não demorar muito, eu leio uma frase e você vai apenas completar com uma palavra, ok? S: *não. Eu quero ler toda.* P: então eu leio uma página e você outra. P procurou as páginas que estivessem escritas com frases curtas e pediu para S ler. P leu a frase: O CAVALO VAI À. S completou lendo a palavra VILA e pediu para ler as próximas frases sozinha. S pegou o livro e colocou o na frente do rosto. P pediu para S colocar o livro na mesa, pois ela tinha que olhar onde S estava fazendo a leitura, mas S disse: *não. Desse jeito, me dá agonia.* P: mas eu tenho que ver onde você está lendo. S colocou o livro na mesa, falou a frase nomeando a letra /A/ e soletrou as sílabas das palavras: VACA e LEVA. Na palavra UMA, S perguntou como soletrava as letras; /U/ e /M/. P explicou que a letra /U/, teríamos que falar sozinha, depois falaríamos as outras. S soletrou as letras /M/ com /A/ e formou a palavra UMA. Em seguida, soletrou as sílabas das palavras e falou: MALADELONA, todas juntas. P leu a frase novamente, falando e

indicando palavras por palavras, pediu para S falar a frase, indicando palavras por palavras. S soletrou as sílabas das palavras, uma a uma, e, em seguida, falou a frase corretamente: *A VACA LEVA UMA MALA DE LONA*. Na frase, *A MALA DE LONA LEVA O TATU*, S soletrou as sílabas de todas as palavras, sendo que na palavra LEVA, falou primeiro na sílaba LE, L com A, mas, em seguida, corrigiu, falando; L com E, formando a sílaba LE e soletrou a sílaba VA. P perguntou para S o que ela tinha acabado de ler? S falou; *A MALA LEVA O TATU*. P *olhe para a frase e veja se está escrito desse jeito*. S olhou para a frase e nomeou a letra A e soletrou as sílabas da palavra, MALA e, em seguida, soletrou a sílaba DE e falou: *não, a mala de lona leva o tatu*. Na frase; *NA VILA A VACA, VÊ TUDO*, S falou rapidinho, *A VACA VÊ TUDO* e ficou sorrindo. P falou: mas tem umas palavrinhas antes, tem de ler tudo. S leu: *NA VILA, A VACA VÊ TUDO*. S repetiu a frase e falou: *a próxima é você* e sorriu, porque a próxima página as duas frases que estavam escritas eram grandes. P leu junto com S, sendo que deixava S falar algumas palavras como: VELA, BOLA, PANELA, CABE, MALA e TATU. S perguntou se já estava aprendo a ler. P respondeu; já você é muito inteligente.

Nessa frase, *O CAVALO VÊ A VILA TODA*, S já não juntou as letras para formar a sílaba e, sim, as sílabas para formar as palavras. Nomeou a letra O e falou as sílabas CA/VA/LO VÊ e perguntou para P se a próxima letra era A. P confirmou. S falou: *A VI/LA TO/DA*. P pediu para S repetir a frase. S, indicando sílaba por sílaba das palavras, leu: *O CAVALO* e perguntou: *eu li errado?* P: está certíssima. S continuou: *VÊ A VI/LA*. S falou a sílaba TO e perguntou: *é o TO é?* P confirmou. S falou a sílaba DA ao invés da sílaba DU e nomeou a letra D. Em seguida, a letra A e corrigiu, falando: *D com U, não D com A DA* e falou a palavra TODA. P pediu para S falar a frase: *A VILA TODA*. S leu palavra por palavra.

P pediu para S falar a frase toda, mostrando as palavras. S leu, indicando as palavras da frase completa: *O CAVALO VÊ A VILA TODA*. P parabenizou e explicou para S que tinha de soletrar as sílabas das palavras e, em seguida, falar uma palavra de cada vez. S sorria, batia palmas e falou: *agora é você*. P passou a página e S falou: *eita a sua é grande!* Mas, S ficou olhando para o teto da sala. P falou; bom, então não vou ler só para mim. S falou: *tá bom*. E olhou para o livro. P leu a página e depois passou para a página seguinte. Era a vez de S ler a frase: *MAS NADA CABE NA PANELA*. P falou: essa daí é fácil, pequena. S sorriu, vibrou e cantou, falou a sílaba MA e nomeou a letra S. P apenas ajudou S a soletrar a palavra MAS. O restante da frase S leu sozinha. S utilizou a mesma estratégia de juntar as

letras e soletrar as sílabas das palavras para formar a frase, sendo que P pedia para S repetir palavra por palavra.

Na frase; A MALETA JÁ LEVA A CUTIA, P leu a frase e S completou lendo a palavra CUTIA. Na frase, O TATU CABE NA PANELA, S precisou da ajuda de P apenas para soletrar a palavra, MAS, sendo que S juntou a letra M com a letra A, mas o restante da frase S leu sozinha. Na frase, A PANELA LEVA O TATU, P leu a frase até LEVA e S completou lendo e indicando a palavra TATU.

Na frase, A CUTIA CABE NO POTE. S leu: *E A CUTIA CABE NA, NE, NÃO, N com O NO. B com A, NÃO P com A, não P com O, ah P com O; PO, T com E TE, POTE.* S falou: *CABE NO POTE.* P pediu para S repetir a frase. S falou; MAS, A CUTIA CABE NO POTE. P falou: *e tem a palavra MAS aí? Deixa eu ver.* S olhou a frase e nomeou a letra E a letra A e falou: *E A CUTIA CABE NO POTE.* Na página seguinte, S leu as frases junto com P: A VACA VAI A MATA, ELA LEVA TUDO NA MALA DE LONA, sendo que S falou as palavras: LEVA, MALA e LONA sozinha. Na última frase, S nomeou a letra E a letra O e perguntou *é o O né?* P confirmou. S soletrou *P com O, né? T com E, né?* Falou a palavra POTE, leu a palavra LEVA nomeou a letra A e soletrou C com U, falou a sílaba CU e completou a palavra CUTIA. P pediu para S falar o que tinha acabado de ler. S nomeou a letra E e a letra O soletrou as sílabas da palavra POTE e completou com as palavras: LEVA A CUTIA. P perguntou: o que você acabou de ler? S falou sem olhar para o livro: *A MALA LEVA A CUITA.* P: *então aí está escrito MALA?* S olhou para o livro e, indicando as palavras, falou: *E O POTE LEVA A CUTIA.* P perguntou: quem leva a cutia? S: *mala, a não o pote.* P: *ah tá.* S: *nossa, eu estou boa na leitura, nossa, nossa!* Essa atividade foi realizada dentro de vinte e um minutos e quarenta e um segundos.

P colocou na mesa as letras móveis que representam as consoantes, B, C, D, L, M, N, P, T e V e as letras que representam as vogais; A, E, I, O e U. P pediu para S formar as sílabas das palavras POTE e VACA. S soletrou as sílabas das palavras e formou-as sozinha, na palavra LONA. S colocou a letra N e, em seguida, a letra A e falou NA. P perguntou então a palavra lona começa com NA? S pegou a letra O e posicionou depois da sílaba NA e ficou assim: NAOL. P tentou soletrar as sílabas como estava e falou: *eu não consigo falar essa palavra.* S falou novamente a palavra e organizou as sílabas colocou o L com O e, em seguida, N com A, soletrou as sílabas e falou a palavra LONA. P pediu para S formar a palavra CUTIA. S pegou a letra U e falou a sílaba CU. P: *mas aí só tem o U, o que falta?* S falou: *a letra C.* P: *então pega a letra C.* S pegou a letra C e formou a sílaba CU. P: *agora está*

faltando TIA. S: *T com I?* P: certo. S pegou a letra T e a letra I colocou-as seguida da sílaba CU. P falou a letra A. S pegou a letra A e formou a palavra CUTIA. Essa atividade S realizou durante quatro minutos e quarenta e dois segundos.

**Resultados obtidos e discussão:** Durante a realização dessa sessão, foi possível perceber que S discrimina a letra B minúscula como a letra D minúscula, visto que essas duas letras em sua grafia realmente existe uma semelhança, mas observou-se que S juntou letras para formar sílabas da palavra CABE. Na sílaba NA, S confundiu a letra N minúscula com a letra U. Percebe-se que S está na fase da construção da escrita de letras cursiva, visto que dependendo de como é manuscrita a letra /N/ e a letra /U/, em uma determinada palavra, existe alguma semelhança na grafia das letras. Nota-se que S tem mais facilidade na formação de sílabas nas quais haja a presença da vogal A, veja os exemplos das sílabas: CA, MA e LA. Analisou-se também que S realmente não se lembrava da história do livro, visto que em uma sessão anterior S e P tinham feito a leitura juntas daquele mesmo livro. S falou que não tinha gostado da história daquele livro, já nessa sessão S falou; *que historinha legal, eu leio ela!* P: *mas você não lembra dela?* S: *não!* Na leitura da primeira frase do livro, notou-se que S fazia tentativas de juntar as sílabas para formação das palavras para a concretização da leitura, sendo que todas as sílabas eram compostas pela letra /A/, na frase; A VACA VAI À VILA. S utilizou como estratégia de resposta a preposição PRA ao invés de À, quando P perguntou: o que você acabou de ler? S: respondeu: A VACA VAI PRA VILA. Percebeu-se que S faz ligação da ação do sujeito com o ambiente, utilizando assim a preposição PRA como conectivo para completar o significado da frase, embora essa palavra não tenha relação gráfica e sonora com a leitura da frase. Na palavra VILA, S demonstrou não ter dificuldade em articular as sílabas e formar a palavra, sendo que a vogal I aparece na formação da sílaba VI. Foi possível também perceber esse fator quando S soletrou a sílaba TI da palavra CUTIA, S soletrou e falou corretamente as palavras; VILA e CUTIA.

Diante do desenvolvimento das atividades, notou-se que S teve sempre a palavra, não como respostas para os combinados, isso está explícito nesses trechos da conversa de P: com S. P: muito bem. Agora para não demorar muito, eu leio uma frase e você vai apenas completar com uma palavra, ok? S: *não eu quero ler toda.* P: pediu para S colocar o livro na mesa, pois ela tinha que olhar onde S estava fazendo a leitura, mas S disse: *não desse jeito, me dá agonia.*

Em relação à construção da sílaba, verificou-se também que S ainda não percebeu que em uma sílaba há possibilidade de existir apenas uma vogal como ocorreu na leitura da

palavra UMA. S perguntou como soletrava as letras; /U/ com /M/, mas S faz tentativas para a junção de consoante e vogal para formação de sílabas, exemplo, na palavra; TODA. S juntava a letra D com a letra U, em seguida juntou a letra D com a letra A, até formar a sílaba DA, já na formação de uma sílaba com o encontro de uma consoante, vogal e outra consoante S encontrava dificuldade para a formação silábica, exemplo, da palavra, MAS. S precisou da ajuda de P para formar essa sílaba, mas que S estava atenta ao som da sílaba, pois formou a sílaba MA e nomeou a letra S. Vejamos que a dificuldade era de juntar as três letras na mesma sílaba, pois na continuidade da leitura, S estava sempre juntando uma consoante com uma vogal para formar sílabas, como P com O, T com E, C com U, trocou apenas as letras na formação da sílaba LO da palavra LONA. Na formação da palavra LONA, S trocou as sílabas da palavra, sendo possível perceber a valorização da sonoridade da sílaba mais forte na construção da palavra. Para dar continuidade do trabalho com S na formação de sílaba P continuaria com a utilização das letras que representam as consoantes B, C, D, L, M, N, P, T e V e das letras que representam as vogais A, E, I, O e U, sendo que iria trabalhar as palavras monossílabas formadas por CVC e na formação de palavras dissílabas na construção de frases curtas, através de uma régua.

## **V/ Discussão Geral dos Resultados da Intervenção Psicopedagógica**

O objetivo geral desse trabalho foi intervir nos processos de aquisição de competência relacionados à construção da leitura e escrita, em uma aluna com dificuldade de aprendizagem, por meio de uma intervenção psicopedagógica.

Com já dissemos, utilizamos como método a pesquisa de intervenção e como procedimento foi feito duas sessões de avaliações com o objetivo de avaliar as competências e dificuldades da aluna, relacionadas à aquisição da leitura e escrita.

Na primeira sessão de avaliação, verificamos que S diferenciava as letras dos números, entretanto, não sequenciava as letras de acordo com a ordem do alfabeto e tão pouco os números de uma a nove. Não utilizou a relação termo-a-termo, ou seja, não associava cada signo ao significado expresso por meio da fala.

S reconheceu as letras do alfabeto e escreveu seu prenome, porém não reconheceu algumas letras de seu prenome, ou seja, S escrevia seu prenome mecanicamente, não associando os grafemas aos fonemas corretamente. S estabeleceu uma sequência e contou de forma automática de um a nove. Mas, percebeu-se que, novamente, não estabeleceu uma relação correta entre o signo e o significado. S dizia o nome de um número e colocava outro algarismo na sequência, evidenciando novamente o automatismo da ação sem uma reflexão acerca do significado da ação.

Em outro momento da avaliação, procuramos verificar as estratégias de S na atividade de agrupar objetos de acordo com atributos comuns. Segundo os critérios dados, utilizamos rótulos de encartes de supermercados. Reiteramos nessa atividade a dificuldade de S em associar os grafemas aos fonemas de acordo com o esperado para a série em curso.

Podemos analisar de acordo com Ferreiro & Teberosky (1999), que S estava construindo sua aprendizagem sobre o objeto a ser conhecido, neste caso, a escrita. Segundo Sebra e Dias (2011) *apud* Ferreiro e Teberosky (1999), dos três períodos evolutivos ou de conceitualização do escrito pela criança, descritos no referencial teórico deste trabalho, S distinguiu bem o material gráfico icônico e o não-icônico e percebe também que coisas diferentes devem ser lidas escritas de formas diferentes. Entretanto, diante da dificuldade verificada na avaliação em associar termo-a-termo, podemos inferir que S ainda estava construído o conceito da associação unívoca entre letra e fonema. Por isso, S ainda não

chegava à hipótese de dar valor sonoro às letras que formam a palavra, ou seja, desenvolver a noção de fonetização da escrita.

Baseada nos dados obtidos na avaliação, verificou-se que as letras /b/ e /l/ estavam sendo associadas aos fonemas corretamente. S formava sílabas utilizando o B com a letra A, I e O. A sonoridade da sílaba BE dificultou a identificação do E como vogal. Vimos a partir daí, que a fala de S dificultava a formação das palavras, devido sua pronúncia regionalista cheia de formas coloquiais.

Para sanar esta dificuldade, planejamos repetir sistematicamente, nomear as letras do alfabeto, identificando nome de animais com cada letra do alfabeto. Nas sessões de intervenção seguintes 3, 4 e 5, mediamos e motivamos S a reconhecer as letras do alfabeto fora da sequência para desenvolver o esquema de associar os grafemas aos fonemas de forma unívoca, a princípio; e biunívoca à posteriori.

Sentimos muita dificuldade em intervir com S devido ao excesso de agitação motora, mas de acordo com Stroh (2010), a criança ou adolescente portador de TDAH precisa ser estimulada de maneira correta em tempo integral, para que mantenha sua atenção no que está fazendo ou estudando. [...]. Por sua vez, Benczik considera:

Quando a criança ou adolescente estiver no processo de avaliação diagnóstica ou mesmo já fazendo o tratamento interventivo: o profissional pode focalizar dificuldades específicas da criança, em termos de habilidades sociais, criando um espaço e situações para desenvolvê-las, por meio da interação com a criança por intermédio de qualquer atividade lúdica (Benczik, 2006, p. 92).

Nesse sentido, optamos a trabalhar com S algumas atividades com jogos e uso de tabuleiro com figuras de animais utilizando as letras do alfabeto. Outra forma foi um relógio com as letras do alfabeto para que S indicasse através dos ponteiros o nome das letras do alfabeto, assim ao fazer a propor uma atividade também propúnhamos uma brincadeira.

S foi superando suas dificuldades e iniciou a escrita de palavras dissilábicas, mas nas palavras trissílabas como; JACARÉ, CACHORRO, ESQUILO E ABELHA, S precisou da ajuda de P para fazer a soletração das sílabas, principalmente, devido o fato de algumas dessas palavras constarem a presença de dígrafos na construção das sílabas, ou seja, S estava na fase de formação de sílabas simples com consoante e vogal, ficando nítido isso na palavra BONECA. S não apresentou dificuldade para ler, soletrou corretamente as sílabas e completou a palavra boneca, reconhecendo que já sabia ler.

Na sexta sessão, introduzimos a leitura compartilhada do livro “CABE NA MALA” de Ana Maria Machado e Claudius. S reconheceu as palavras; VACA e LEVA, pois, fez a



leitura sozinha. Utilizou a soletração para descobrir novas palavras, visto isso, quando S tentou formar a palavra UMA, perguntou para P como soletrava as letras U com M, indicando que o som nasal lhe parece desconhecido. Ficou nítida a tentativa de S usar sempre duas letras para produzir um som, ou seja, estava associando os grafemas aos fonemas, na tentativa de associação unívoca, para a formação de palavras com sílabas simples.

Este movimento foi confirmado diversas vezes na leitura do livro. Quando S olhava a próxima palavra que era MALA e soletrava MA, assim também como a palavra LONA. S sozinha soletrou as sílabas da palavra e falou LONA. Ou seja, S está na fase silábica. Segundo Muniz e Mitjans (2013), nessa concepção, a criança não reproduz a escrita tal qual ela se encontra na realidade, mas reinventa esse sistema, num movimento de construção própria, a partir da compreensão pessoal da criança de regras e de suas construções. As autoras ainda afirmam que nesta vertente, a escrita é uma representação da linguagem e não um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.

Nessa vertente, continuamos explorando com S a leitura compartilhada do livro “CABE NA MALA” mediando S na leitura de palavras dissílabas, propondo a utilização de letras móveis para representar estas palavras. Nestas sessões ficamos felizes ao observar que S fez a leitura da primeira frase do livro, *A VACA VAI PRA VILA*. S usou a linguagem coloquial para completar a frase. Geralmente, fala-se vai pra um lugar, ou vai pra outro lugar. Nem mesmo costuma-se usar o para em sua forma completa. Na palavra VILA, S demonstrou não ter dificuldade em articular as sílabas e formar a palavra, sendo que a vogal I aparece na formação da sílaba VI. Foi possível também perceber esse fator quando S soletrou a sílaba TI da palavra CUTIA, S soletrou e falou corretamente as palavras; VILA e CUTIA.

No desenvolvimento das atividades, observou-se que S sempre resistia a participar espontaneamente. Como por exemplo: P: Muito bem, agora para não demorar muito, eu leio uma frase e você vai apenas completar com uma palavra, ok? S: *não eu quero ler toda*. P pediu para S colocar o livro na mesa, pois ela tinha que olhar onde S estava fazendo a leitura, mas S disse: *não desse jeito, me dá agonia*. Devido a esse comportamentopositor, geralmente a mediadora negociava a participação de S por diversas vezes.

Podemos perceber que a estimulação é um dos fatores principal para reter a atenção do sujeito com TDAH e isso teve que ser realizado constantemente. Segundo a Stroh (2010), com isso a criança ou adolescente poderá desenvolver habilidades como: manter-se sentada

ou quieta por um período, saber esperar sua vez para falar ou jogar, ser amigável e gentil, mostrar interesse em algum assunto.

Constatamos que S construiu bem o esquema da fase silábica, pois fazia tentativas para a junção de consoante e vogal para formação de sílabas, por exemplo, na palavra TODA. Na formação de uma sílaba com o encontro de uma consoante, vogal e outra consoante, S encontrava dificuldade para a formação silábica, por exemplo, a palavra, MAS, S precisou da ajuda de P para formar essa sílaba.

Na hipótese descrita acima, não cabia formar sílaba com três sons. S estava atenta à representação fonética da palavra, pois formou a sílaba MA e nomeou a letra S. Ressaltamos que a dificuldade era de juntar as três letras na mesma sílaba, pois na hipótese silábica cada letra é um som e dois sons formam uma sílaba. Na continuidade da leitura, S estava sempre juntando uma consoante com uma vogal para formar sílabas, como P com O, T, com E, C com U. Trocou apenas as letras na formação da sílaba LO da palavra LONA.

Como podemos perceber, S superou as dificuldades em reconhecer as letras que representam as vogais, juntar letras e formar sílabas, completar palavras dissílabas e até mesmo palavras trissílabas, fazendo a leitura de palavras simples, reconhecendo seu prenome, e, dessa forma, atingiu a nossa meta que foi desenvolver competência nos processos de aquisição relacionada à construção inicial de leitura e escrita.

Na última sessão da leitura compartilhada, S foi capaz de ler um texto com palavras simples dissilábicas e trissilábicas, e também com relações unívocas e biunívocas na construção das palavras. Com esta atividade, podemos concluir que S atingiu o terceiro nível de construção da língua escrita segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Estas autoras descrevem que inicialmente, a criança elabora uma hipótese silábica, na qual a cada letra faz equivaler uma sílaba; posteriormente, compreende que a cada letra corresponde um som ou fonema, pautando sua leitura e sua produção escrita em uma hipótese alfabética. Os mesmos consideram Sebra e Dias (2011), pois ao disponibilizarmos o alfabeto móvel e ditarmos palavras relacionadas ao texto percebemos que S fazia tentativas para juntar consoante e vogal para construção de sílabas, e formar palavras como; POTE, VACA, LONA e CUTIA. Com a construção dessa atividade, podemos concluir que S chegou à fase de produção da leitura através da escrita em uma hipótese silábico-alfabética.

Na verdade, iremos finalizar concordando com Signor e Santana (2016c, p.96), com base sobre a aprendizagem da escrita:

As características do sistema alfabético, as práticas pedagógicas, os métodos de alfabetização, os aspectos afetivos e relacionais, os aspectos subjetivos, a inserção em práticas de letramentos, o sentido da leitura e da escrita para o sujeito etc. É possível desenvolver um olhar avaliativo que esteja direcionado para a compreensão dos processos de leitura e escrita, colocando em evidência, por meio de situações concretas de uso da linguagem, não apenas os “*déficits*”, aquilo que a criança ainda não conhece ou não domina, mas também o que ela consegue sozinha e o que não consegue sem ajuda.

Foi exatamente isso o que buscamos fazer durante esta intervenção, valorizar o que S tinha adquirido, e potencializar todos os conteúdos escolares que estavam a meio caminho de serem internalizados para concretizar sua alfabetização.

## **VI/ Consideração Finais**

Esse trabalho foi importante para eu ampliar a visão sobre a aprendizagem de Todos os conceitos relacionados à aquisição da leitura e da escrita. Temos a ideias preconcebidas de que a aprendizagem começa na escola, mas a interação com esta aluna fez notar que a ausência de um ambiente letrado estimulador desprepara o educando para a aprendizagem formal dos conteúdos escolares. Como profissional, eu pudesse reconstruir minhas concepções acerca do processo de ensinar e de aprender, diante das dificuldades que detectei em minha formação inicial como estudante.

No decorrer das sessões, percebeu-se a necessidade de dar significados aos conceitos trabalhados para que fizessem sentido ao sujeito e favorecem a sua aquisição. A aluna muito ativa necessitou constantemente que fosse negociada à sua participação nos processos interventivos, a princípio. Pudemos notar que, à medida que as dificuldades iniciais foram sendo sanadas, a aluna foi ficando mais feliz, confiante e menos opositora.

Ao introduzirmos jogos e brincadeiras junto ao sujeito, sublinhamos a importância de se utilizar constantemente, o material concreto, outros recursos materiais lúdicos e cotidianos que se fazem necessários para melhor compreensão e alcance do resultado final.

A utilização de interação nas sessões proporcionou uma maior compreensão da queixa, visto que por meio da fala do sujeito conseguimos entender o significado das dificuldades no pensamento do sujeito e percebemos as lacunas para a aquisição dos novos conceitos estavam em aprendizagem e conceitos bem básicos do processo de desenvolvimento da estudante.

A interação com o sujeito proporcionou-me, ainda, novo conhecimento a respeito da forma de alfabetizar e trabalhar com o letramento, uma vez que minhas demandas profissionais exigem que eu utilize sempre recursos inovadores que aproximem o profissional ao sujeito de modo que as intervenções produzam maior efetividade e não se prenda apenas no decorar conteúdos.

## VII/ Referências Bibliográficas

- Almeida, V. F. & Farago, A.F. (2014). A importância do letramento nas séries iniciais. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedades*, 1(1), 204-218.
- Benczik, E. P. B. (2006). *Transtorno de déficit de atenção / Hiperatividade. Atualização diagnóstica e terapêutica: um guia de orientação para profissionais*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bonadio, R. A. A. & Mori, N.N.R (2013). *Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: diagnostico da pratica pedagógica*. Maringá: Edum.
- Brasil. (2007). Pró-letramento- Alfabetização e linguagem: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Ministério de Educação e Cultura.
- Carvalho, M. (2011). *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática* (8a ed). Rio de Janeiro: Vozes.
- Cagliari, L. C. (1999). *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione.
- Costa, J. V. (2014). *Alfabetização e letramento: concepções de acadêmicos do curso de pedagogia da UEM*. Instituição: Universidade Estadual de Maringá.
- Fávero, M. H. (2014). *Psicologia & conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para análise do ensinar e aprender*. Editora: UNB.
- Fávero, M. H. (2012). A pesquisa de intervenção na construção de competências conceituais *Psicologia em Estudos*, 17(1), 103-110.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Goulart, C. (2006). Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 450-562. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300006).
- Luizão, A. M. & Scicchitano, R. M. J. (2014). Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um recorte da produção científica recente. *Revista Psicopedagogia*, 31(96), 289-97.
- Mendes, M. F. (2017). Reflexões sobre a alfabetização e o letramento: ênfase nas publicações da AMPED 2010 a 2015. Universidade de Araraquara – UNARA Programa de Pós-graduação em processo da de Ensino Gestão, Inovação.
- Mendonça, O. S. & Mendonça, O. C. *Alfabetização* (2007). *Método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. São Paulo: Cortez.

- Moreira, E. G.(2013). O processo de alfabetização e as contribuições de Emília Ferreira. *Revista Eletrônica Itinerarius Reflectionis*, 10(2), 1-17. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/30184/20310>
- Mortatti, M. R. L. (2014). João Köpke (1852-1926) na história do ensino de leitura e escrita no Brasil. Mortatti, M. R., Bertolotti, E. N. M., Oliveira, F. R. de, Mello, M. C. de O. & Trevisan, T. A (Orgs.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil* (pp. 59-76). São Paulo: Editora/Unesp. Recuperado de <http://static.scielo.org/scielobooks/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362.pdf>
- Muniz, L. S. & Mitjans M. A (2013). A aprendizagem da leitura e da escrita análise da produção científica. *Atos de Pesquisa em Educação*, 8(2), 951-981. Recuperado de [proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/3273/2433](http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/3273/2433)
- Sebra, G.A & Dias, M. N. (2011). Método de alfabetização: delimitação dos procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Revista Psicopedagógica*, 28 (8): 306-320. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862011000300011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300011)
- Signor, R. & Santana, A. P. (2016). *TDAH e medicalização: implicações neurolinguísticas e educacionais do*. São Paulo: Plexus Editora. Recuperado de <http://www.gruposummus.com.br/indice/61000.pdf>
- Soares, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- Stroh, J.B. (2010). TDAH – Diagnóstico psicopedagógico e suas intervenções através da psicopedagógico e da Arterapia. *Construção Psicopedagógico*, 18(17), 83-105. Recuperado de [pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542010000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200007)
- Vygotsky, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins fontes, 2004.
- Vygotsky, L. S. (1978). Internalization of higher psychological process. Em M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Orgs.). *Mind in society. the development of higher psychological process* (pp. 52-57). Cambridge, Mass. and London, England: Harvard University Press.